МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

В.С. Меренкова, Л.Ю. Комлик

КРАТКИЙ КУРС ЛЕКЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Учебно-методическое
пособие

Елец – 2018

УДК 159.9
ББК 88
М 52

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина
от 29.01.2018 г., протокол № 1

Рецензенты:

Н.А. Гнездилова, кандидат педагогических наук, доцент
(Елецкий филиал Автономной некоммерческой организации высшего образования «Российский новый университет»)
О.Е. Ельникова, кандидат психологических наук, доцент
(ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»);

В. С. Меренкова, Л. Ю. Комлик – авторы-составители

М 52 Краткий курс лекций по психологии развития и возрастной психологии: учебно-методическое пособие. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – 90 с.

Пособие представляет собой развернутую программу учебного предмета «Психология развития и возрастная психология». В пособии представлены основные вопросы и темы лекций, которые предлагаются к изучению бакалаврам в рамках данного курса.

Для обучающихся по направлению 37.03.01 – Психология, 44.03.01 – Педагогическое образование, 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, квалификация – бакалавр.

УДК 159.9
ББК 88

© Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018

ВВЕДЕНИЕ

Учебный предмет «Психология развития и возрастная психология» является необходимой и обязательной основой для изучения других, более частных, дисциплин психологического блока. В рамках данного курса у обучающихся формируются основные понятия, связанные с изучением психологических механизмов и закономерностей психического развития и деятельности человека на разных возрастных этапах, закладывается фундамент научного психологического мировоззрения.

Цели дисциплины: создание условий для достижения обучающимися уровня компетентности, позволяющего быстро адаптироваться к профессии психолога, реализуя современные подходы; формирование у студентов представлений о практическом применении знаний по психологии развития и возрастной психологии, изучение психологических механизмов и закономерностей психического развития и деятельности человека на разных возрастных этапах.

Задачами курса являются: сформировать профессиональную познавательную мотивацию и сориентировать обучающихся на постоянное самообразование; обеспечить усвоение основных психологических понятий; ознакомить с основными методами психологии развития и возрастной психологии; сформировать представления об особенностях психического развития и о критериях оценки возрастного развития человека на разных возрастных этапах; сформировать умение применять знания из области психологии развития и возрастной психологии при решении конкретных психолого-педагогических задач.

Процесс изучения дисциплины «Психология развития и возрастная психология» направлен на формирование следующих профессиональных компетенций (ПК):

способность к участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии (ПК-7);

способность к проведению стандартного прикладного исследования в определенной области психологии (ПК-8).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

– знать психологические механизмы и закономерности психического развития и деятельности человека на разных возрастных этапах; основные методы научно-исследовательской деятельности в различных научных и научно-практических областях психологии; психологические механизмы закономерности психического развития и деятельности с учетом особенностей возрастных кризисов развития и факторов риска, его принадлежности гендерной, этнической, профессиональной другим социальным группам, в норме и при психических отклонениях;

– уметь практически использовать основные методы психологии;

– владеть стандартизированными методиками психологического исследования.

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основные модули дисциплины.

Раздел 1. Психология развития и возрастная психология: предмет, задачи, методы и разделы.

Раздел 2. Основные категории и проблемы психологии развития и возрастной психологии.

Раздел 3. Теории психического развития и возрастная периодизация психического развития.

Раздел 4. Психология раннего и дошкольного возраста.

Раздел 5. Психология младшего школьника.

Раздел 6. Психология подросткового и юношеского возраста.

Раздел 7. Психология взрослости.

Темы и их содержание

***Раздел I*. Психология развития и возрастная психология: предмет, задачи, методы и разделы.**

***Тема 1.* Предмет, задачи, проблемы психологии развития и возрастной психологии.**

Предмет и задачи психологии развития. Основные проблемы психологии развития. Структура психологии развития, основные разделы: детская психология, психология подросткового возраста, психология юношеского возраста, психология зрелого человека, геронтопсихология. Краткий исторический экскурс психологии развития.

***Тема 2.* Методы психологии развития и возрастной психологии.**

Методы психологии развития в профессиональной деятельности педагога и психолога. Классификация методов психологии развития. Группа организационных методов. Метод «возрастных срезов» - сравнительно-возрастных («поперечных»), лонгитюдных («продольных»).

Группа эмпирических методов. Дневниковые записи ученых психологов о развитии ребенка. Наблюдение и его виды; беседа и ее виды, эксперимент и его виды. Стратегии естественнонаучного (констатирующего) и формирующего (экспериментально-генетического) исследования в психологии развития. Праксимические методы (анализ продуктов деятельности). Психодиагностические методы (тесты, опросники, анкеты, интервью-беседы, проективные методы). Метод социометрии.

Группа методов обработки данных (количественный и качественный анализ). Интерпретационные методы. Связь методов с основными этапами психологического исследования – подготовительным, собственно исследовательским, обработки результатов, анализа и интерпретации данных.

Раздел II. **Основные категории и проблемы психологии развития и возрастной психологии.**

Тема 3. **Основные категории и проблемы психологии развития и возрастной психологии.**

Механизмы развития психики. Основные закономерности психического развития. Изучение закономерностей психического развития человека (источники, условия, движущие силы развития) на разных этапах онтогенеза. Предпосылки и условия психического развития ребенка. Внутренняя позиция и развитие. Индивидуальное развитие личности (социальная единица и уникальная личность, фактор места как условие развития личности). Социализация личности.

Возраст как ключевое понятие психологии развития и возрастной психологии. Виды возраста (хронологический, биологический, социальный и психологический). Явление неравномерности (гетерохронии) протекания возрастных процессов. Варианты развития: опережение психического развития, ускорение процессов роста (акселерация), задержки психического развития. Структура психологического возраста: социальная ситуация развития, определяющая жизненные задачи на данном этапе развития, ведущий вид деятельности и соответствующие ему возрастные психологические новообразования. Понятие о стабильных и критических возрастах. Признаки критического возраста.

Тема 4. **Роль деятельности и общения в психическом развитии.**

Взаимосвязь развития и деятельности, понятие ведущей деятельности. Проблема соотношения обучения и развития в исследованиях зарубежных и отечественных психологов, понятие «развивающее обучение», роль общения в процессе формирования психики, появление и развитие разных форм общения.

Раздел III. **Теории психического развития и возрастная периодизация психического развития.**

Тема 5. **Теории психического развития человека в трудах зарубежных и отечественных психологов.**

Различные точки зрения на процесс развития ребенка в целом. Проблема генотипической и средовой обусловленности развития ребенка. Биогенетическая теория С. Холла. Теория психического развития К. Бюлера. Теория конвергенции двух факторов в развитии – наследственности и среды (В. Штерна).

Бихевиористические теории развития (Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер). Современные теории научения (А. Бандура и др.). Психоаналитические теории детского развития З. Фрейда (становление структуры личности на разных этапах онтогенеза, последовательность стадий психического развития), А. Адлер, К.Г. Юнг о движущих силах развития.

Теория психосоциального развития личности Э. Эриксона (понятие идентичности, ее виды, кризисы идентичности, стадии психосоциального развития). Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка.

Концепция культурно-исторического развития психики человека Л.С. Выготского. Проблема периодизации психического развития в психологии развития и возрастной психологии. Основания для периодизации, поиск крите-

риев периодизации. Проблема периодизации в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева. Закономерности периодизации психического развития в теории Д.Б. Эльконина.

Раздел IV. **Психология раннего и дошкольного возраста.**

Тема 6. **Характеристика развития познавательных процессов в раннем и дошкольном возрасте.**

Основные закономерности сенсорного развития в раннем и дошкольном возрасте. Развитие чувствительности отдельных анализаторов. Роль слова и деятельности в развитии восприятия. Роль сенсорных эталонов.

Развитие свойств внимания. Соотношение произвольного и непроизвольного внимания. Индивидуальные особенности внимания. Формирование произвольного внимания у старших дошкольников.

Развитие различных видов памяти в разные периоды детства. Связь памяти с сенсорными процессами ребенка. Обусловленность запоминания деятельностью. Развитие произвольной памяти.

Мышление и орудийные действия ребенка. Виды мышления и их взаимосвязь. Основные направления в развитии речи детей раннего возраста.

Характеристика воображения ребенка; формы проявления воображения дошкольника; виды и функции воображения в детском возрасте; индивидуальные особенности воображения ребенка.

Тема 7. **Характеристика развития личности в раннем возрасте и формирование структуры самосознания в дошкольном возрасте.**

Предпосылки формирования личности. Особенности первых представлений. Роль оценки поведения ребенка взрослыми в развитии основ самосознания. Проявление индивидуально-типологических особенностей детей. Роль притязаний в становлении личности ребенка. Формирование когнитивного и аффективного компонентов самосознания. Полоролевая идентификация. Особенности самооценки в дошкольном возрасте.

Тема 8. **Характеристика развития эмоционально-волевой сферы в раннем и дошкольном возрасте.**

Специфика развития эмоций и чувств в первые три года жизни. Повышенная эмоциональность дошкольника, ее причины. Роль общения в развитии чувств дошкольника. Способность к сопереживанию и ее значение для формирования высших чувств. Влияние чувств на познавательные процессы.

Раздел V. **Психология младшего школьника.**

Тема 9. ***Социальная ситуация психического развития в младшем школьном возрасте.***

Социальная ситуация развития детей младшего школьного возраста. Кризис 7 лет. Психологическая готовность к обучению в школе. Методы диагностики готовности к обучению в школе. Становление позиции ученика как личностного новообразования младшего школьника. Общие проблемы социализации личности: адаптация к школе (физиологическая, психологическая). Методы диагностики степени адаптации ребенка к школе. Основные причины трудно-

стей в обучении младших школьников. Трудности процесса адаптации и их проявления в изменение поведения детей.

Тема 10. **Учебная деятельность как ведущий тип деятельности младшего школьника.**

Содержание, функции учебной деятельности. Структура учебной деятельности: учебные задачи, учебные действия, действия контроля, действия оценки (по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову). Мотивы учения. Принятие учебной задачи, освоение действий с учебным материалом. Закономерности формирования учебной деятельности. Связь содержания учебной деятельности и психического развития ребенка.

Тема 11. **Основные психические новообразования младшего школьника.**

Развитие внимания, восприятия, памяти и воображения в младшем школьном возрасте.

Развитие произвольного внимания в ходе выполнения учебных целей у младшего школьника. Динамика развития восприятия в ходе усвоения школьных дисциплин. Совершенствование мнемических процессов у младшего школьника в учебной деятельности. Соотношение непроизвольного и произвольного запоминания в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст – сензитивный период для становления внешних форм произвольного запоминания. Развитие логической памяти у младшего школьника в процессе обучения. Возрастные и индивидуальные характеристики памяти младшего школьника. Развитие творческого и воссоздающего воображения у младшего школьника в учебной деятельности.

Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления. Проблема развития мышления в рамках развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Динамика развития мыслительных процессов: анализа, синтеза, обобщения, сравнения у младших школьников. Развитие произвольности и опосредованности познавательных процессов в учебной деятельности. Формирование произвольной и развернутой речи у младшего школьника.

Основные особенности личности младшего школьника. Становление внутреннего плана действий. Развитие рефлексии. Особенности проявления свойств темперамента при формировании личности младшего школьника. Возрастные и индивидуальные особенности становления характера в младшем школьном возрасте. Динамика становления интересов и способностей младших школьников.

Тема 12. **Динамика межличностных отношений в младшем школьном возрасте.**

Понятие межличностных отношений в группах и коллективах. Формы общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Факторы, определяющие положения ученика в системе межличностных отношений. Младший школьник и его положение в системе личных взаимоотношений. Характеристика межличностных отношений детей младшего школьного возраста. Особенности разви-

тия межличностных отношений младших школьников со взрослыми. Роль учителя в становлении межличностных отношений у младших школьников.

Раздел VI. **Психология подросткового и юношеского возраста.**

Тема 13. **Проблема продолжительности подросткового и юношеского возраста.**

Анатомо-физиологическая перестройка организма у подростков, ее влияние на психологические особенности возраста. Понятие о созревании и развитии, их влияние на формирование личности подростка. Роль гетерохронности органического, полового и социального развития в возникновении подросткового возраста (Л.С. Выготский). Индивидуальные и половые различия в темпе и характере физического, психологического и социального развития подростков и юношей.

Тема 14. **Ведущая деятельность в подростковом и юношеском возрасте**.

Место учебной деятельности в подростковом возрасте. Интимно-личностное общение подростков как ведущая деятельность. Становление нового типа отношения со взрослыми. Положение в школе и отношения с учителями. Положение в семье и отношения с родителями. Роль общения со сверстниками в психическом развитии подростка. Другие виды деятельности подростка.

Профессионально-учебная деятельность как ведущая. Выбор жизненного пути, определение своего места во взрослом мире, трудности профессионального и личностного самоопределения. Мотивация профессиональной деятельности. «Порог взрослой жизни» как социальная ситуация развития в юношеском возрасте.

Тема 15. **Психологическая характеристика предподросткового возраста и кризиса юношеского возраста.**

Кризис в подростковом возрасте как кризис отношений. Проблема подросткового кризиса в свете разных концепций. Классические исследования подросткового возраста (С. Холл, Э. Шпрангер, Ш. Бюлер, Э. Эриксон, К. Левин, Ж. Пиаже). Новые тенденции в изучении отрочества (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович).

Взгляды К. Юнга, Б. Ливехуда, Э. Эриксона на кризис юношеского возраста. Специфика проявлений кризиса у студентов. Кризис идентичности (по Э. Эриксону). Характеристика основных статусов идентичности (по Дж. Марсиа). Кризис интимности. Специфика проявлений кризиса у работающей молодежи. Пути разрешения кризиса.

Тема 16. **Основные психические новообразования в подростковом и юношеском возрасте**.

Чувство взрослости как основное психологическое новообразование подросткового возраста. Чувство взрослости как специфическая форма самосознания (Д.Б. Эльконин). Реакции эмансипации. Конфликты в семье. Группирование со сверстниками. Оценка и самооценка. Акцентуации характера в подростковом возрасте, «трудные подростки».

Особенности личности в юношеском возрасте. Становление мировоззрения. Функция саморегуляции личностных новообразований (ценности, ценностные ориентации, идеалы, образ Я, уровень притязаний, самооценка и самоконтроль). Психосексуальное развитие и взаимоотношения полов, особенности юношеской дружбы и любви.

Раздел VII. **Психология взрослости.**

Тема 17. **Возрастные задачи развития в I половине взрослости.**

Психофизиологические и познавательные особенности в период ранней взрослости: структура психофизиологического развития взрослых, когнитивное развитие в ранней взрослости. Физическое развитие в I половине взрослости.

Периоды и задачи развития в ранней взрослости: характеристика 6-ой стадии жизненного цикла по Э. Эриксону; периодизация жизни женщины и жизни мужчины по Д. Левинсону; возрастные задачи развития.

Тема 18. **Психологическое содержание возрастных кризисов I половины взрослости.**

Возрастные кризисы I половины взрослости. Кризис тридцати лет. Модели поведения женщин. Модели поведения мужчин (Г. Шихи). Кризис середины жизни (взгляды К.Юнга, Б. Ливехуда, Э. Эриксона). Пути разрешения кризисов. Психологическая поддержка взрослых в ситуации кризиса.

Тема 19. **Психосоциальное развитие в I половине взрослости.**

Развитие «Я» как члена семьи. Развитие «Я» как профессионала. Трехкомпонентная структура любви Р. Стернберга. Установление близких отношений. Образование пары и развитие отношений. Выбор спутника жизни и создание семьи. Родительство и развитие взрослых: семейный цикл, переход к родительству, воспитание ребенка и изменение родительских ролей.

Этапы профессионального пути. Выбор профессии и профессиональная подготовка. Поступление на работу и профессиональная адаптация. Упрочение, сохранение и изменение карьеры. Различия в труде мужчин и женщин. Совмещение работы и семейной жизни.

Тема 20. **Переходный возраст взрослости (30-35 лет).**

Способность к социальному бытию. Расширение психологического пространства семейных отношений. Пересмотр личных параметров своей индивидуальности. Схема отношений ребенка с отцом. Обновление решений о социальном положении. Возможные пути бескризисного прохождения данного возрастного этапа.

Тема 21. **Стадия зрелости (35-50 лет)**.

Начало снижения уровня физических возможностей. Личностные изменения. Сомнение в правильности прожитой жизни как центральная проблема данного периода. Зрелость как вершина жизненного пути. Источники удовлетворения в данном возрастном периоде: семейная жизнь, успехи детей и т.д. Индивидуальная реализация своей сущности. Освоение новых социальных ролей: (бабушки, дедушки, свекра, свекрови, тестя, тещи). Осознание философии жизни. 2-ой кризисный период зрелости (40-45 лет). Осознание утраты молодости. Самообразование. Одиночество в этом возрасте.

Тема 22. **Пожилой возраст (51-65 лет).**

Предпенсионный возраст. Кризис пожилого возраста. Эгоистическая сталиация. Возможности для самореализации и личностного развития. Социальные интересы. Оживление чувств. Старческий возраст (старше 65 лет). Перемены в жизни, способы вызвать стресс (по Холмсу и Ранге): смерть супруга (супруги), уход на пенсию и пр. Зависимость от других людей. Старческий возраст – источник жизненной философии.

КРАТКИЙ КУРС ЛЕКЦИЙ

Тема. Предмет, задачи, структура возрастной психологии.

1. Предмет возрастной психологии.
2. Основные проблемы возрастной психологии.
3. Структура возрастной психологии.

Возрастная психология — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении *онтогенеза* человека от рождения до *старости.* В. п. оформилась в качестве самостоятельной области знания к концу XIX в. Возникнув как детская психология, В. п. долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребенка, однако запросы современного общества и логика развития науки сделали очевидной необходимость целостного анализа онтогенетических процессов и междисциплинарных исследований.

Возрастная психология *изучает* онтогенез различных психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека; *изучает* специфические закономерности психического развития человека на разных возрастных стадиях; *изучает* факты и закономерности развития психики человека, а также развитие его личности на разных этапах онтогенеза. *Исследует* возрастные особенности психических процессов, возрастные возможности усвоения знаний, факторы развития личности и т.д.; *стремится* к раскрытию психологического содержания последовательных этапов онтогенеза, изучает возрастную динамику психических процессов, что невозможно без учета влияния на индивидуальное развитие человека культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий.

Одна из центральных *проблем возрастной психологии* - проблема обучения и умственного развития и их взаимозависимость широко обсуждается психологами, которые заняты отыскиванием надежных критериев умственного развития и определением условий, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения. Основная *задача* возрастной психологии - раскрыть возрастные и индивидуальные особенности человека на разных возрастных этапах, раскрыть процесс становления личности.

К числу важных *практических задач*, стоящих перед В. п., относится контроль за ходом развития ребенка, организация оптимальных форм детской деятельности и общения, психологической помощи в период возрастных кризисов, вскрытие наиболее благоприятных (сензитивных) для развития функций периодов.

Структура возрастной психологии. Разветвляется на детскую психологию, психологию подростка, психологию юности, психологию взрослого человека, геронтопсихологию. Каждый возрастной этап характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития - основными достижениями, сопутствующими образованиями и новообразованиями, определяющими особенности конкретной ступени психического развития, в том числе особенности развития самосознания.

Основными методами исследования в возрастной психологии являются сравнительно-возрастной и лонгитюдный.

Тема. Методы возрастной психологии.

1. Классификация методов возрастной психологии.
2. Группа эмпирических методов.
3. Метод «возрастных срезов» - сравнительно-возрастных («поперечных») лонгитюдных («продольных»).
4. Понятие и содержание возрастной нормы; возрастная и индивидуальная норма.

Основными методами исследования в В. п. являются сравнительно-возрастной и лонгитюдный. ***Лонгитюдный план.*** Лонгитюдный план предполагает изучение одних и тех же индивидуумов в разные моменты их жизни. Измерения повторяются через значительные промежутки времени и сравниваются с данными, полученными на предыдущих этапах. Исследователи могут строить кривые роста или научения в таких областях, как языковое развитие, когнитивное развитие или формирование физических навыков. За детьми могут наблюдать вплоть до достижения ими взрослости, чтобы посмотреть, какие свойства личности сохраняются, а какие исчезают. Лонгитюдные планы особенно привлекают специалистов в области возрастной психологии. Поскольку испытуемые в этом случае сравниваются сами с собой в разные моменты своей жизни, их не требуется сортировать и уравнивать по всем остальным параметрам, кроме возраста. Некоторые процессы развития могут изучаться очень внимательно, тогда наблюдение за индивидуумом проводится раз в неделю или даже каждый день. Например, при изучении языкового развития на 2-м или 3-м году жизни наблюдение за небольшой группой детей проводится раз в неделю, чтобы стала видна детальная картина пробивающей себе дорогу языковой способности.

Но у лонгитюдных исследований есть и отрицательные стороны. Они требуют значительных временных затрат как со стороны ученых, так и со стороны испытуемых. Лонгитюдные исследования требуют значительного финансирования; кроме того, цели, поставленные в начале работы, могут не согласоваться с тем, что интересует ученых сегодня. Когда меняются теории и методы исследования, довольно трудно включить новые методики и идеи в уже осуществляющийся проект.

Метод поперечных срезов. При использовании метода поперечных срезов одновременно сравниваются различные группы испытуемых разного возраста. Преимущества этого плана по сравнению с лонгитюдным заключаются в том, что такое исследование короче, дешевле и в большей степени поддается управлению.

Чтобы обеспечить разумную сопоставимость разновозрастных групп, метод поперечных срезов предъявляет жесткие требования к формированию выборки испытуемых. Например, при изучении взрослых людей, значительно различающихся по возрасту, часто трудно сформировать выборку, уравненную по таким переменным, как состояние здоровья, уровень образования или принадлежность к определенным культуре или социальному слою. Исследования ин-

теллекта взрослых с самого начала наткнулись на проблемы сопоставимости выборок. Наконец, как в лонгитюдных исследованиях, так и в исследованиях методом поперечных срезов трудно отделить эффекты хронологического

Основные методы организации исследований развития человека. *Метод продольных срезов (лонгитюдный план).* Группы испытуемых исследуются неоднократно на протяжении установленного отрезка времени; повторные измерения проводятся в разных возрастах. *Преимущества:* обнаруживает связи между поведением на разных этапах жизни. *Недостатки:* возможность неправильной интерпретации наблюдаемых в определенном возрасте изменений вследствие направленного уменьшения выборки испытуемых, их знакомства с методиками исследования и эффектов когорты.

Метод поперечных срезов. Группы испытуемых разного возраста исследуются одновременно. *Преимущества:* требует меньше времени и затрат, чем лонгитюдное исследование. *Недостатки:* группы могут отличаться не только по возрасту; не позволяет изучать тенденции роста; эффекты когорты могут сказываться на наблюдаемых возрастных различиях.

Комбинированный (когортно-последовательный) план. Две или более группы индивидуумов, родившихся в разное время, неоднократно исследуются на протяжении установленного периода времени. *Преимущества:* допускает продольные и поперечные сравнения характеристик детей; позволяет измерять эффекты когорты. *Недостатки:* на проведении данного исследования могут сказаться недостатки, присущие методам продольных и/или поперечных срезов, хотя сам по себе этот план способствует их преодолению; его реализация требует больше средств и времени.

Прямое наблюдение. Возможно, самый распространенный вид измерения, используемый в работе с младенцами и маленькими детьми, — непосредственное наблюдение за поведением ребенка в определенной ситуации. Исследователь может проследить за тем, как ребенок обращается с игрушкой или реагирует на посторонних. Детей можно наблюдать в школьной обстановке, чтобы посмотреть, как они работают вместе над решением какой-то задачи. Чтобы повысить точность и информативность наблюдения, ученые часто пользуются записывающей аппаратурой, например видеокамерой. Если же требуется провести исследование старших детей, подростков или взрослых, организация прямого наблюдения за их поведением наталкивается на все возрастающие трудности. Подросткам и взрослым не очень-то нравится «выходить на сцену», они предпочитают рассказать исследователям о своих мыслях и чувствах.

Тема: Теории психического развития человека

1. Теория психосоциального развития Э. Эриксона.
2. Теория психосексуального развития З. Фрейда.
3. Теории научения (Э. Торндайка, И. П. Павлова, Б.Ф.Скиннера, А. Бандуры.)

1. Теория психосексуального развития З. Фрейда.

Зигмунд Фрейд (1856-1939) — австрийский психиатр и основатель психоаналитической школы в психологии, направления, распространявшего теорию, согласно которой значительная часть поведения человека управляется

бессознательными мотивами, имеющими скрытый сексуальный подтекст. Историческая заслуга Фрейда — в том, что он первым попытался ввести сознательные явления в область научного рассмотрения и создал базис для всей психотерапии.

Психоаналитическая теория развития основывается на двух предпосылках. Первая, или генетическая предпосылка, делает упор на том, что переживания раннего детства играют критическую роль в формировании взрослой личности. Фрейд был убежден в том, что основной фундамент личности индивидуума закладывается в очень раннем возрасте, до пяти лет. Вторая предпосылка состоит в том, что человек рождается с определенным количеством половой энергии (либидо), которая затем проходит в своем развитии через несколько психосексуальных стадий, коренящихся в инстинктивных процессах организма.

Фрейду принадлежит гипотеза о четырех последовательных стадиях развития личности: оральной, анальной, фаллической и генитальной. В общую схему развития Фрейд включил и латентный период, приходящийся в норме на промежуток между 6-7-м годами жизни ребенка и началом половой зрелости. Первые три стадии развития охватывают возраст от рождения до пяти лет и называют прегенитальными стадиями, поскольку зона половых органов еще не приобрела главенствующей роли в становлении личности. Четвертая стадия совпадает с началом пубертата. Наименования стадий основаны на названиях областей тела, стимуляция которых приводит к разрядке энергии либидо.

Стадии психосексуального развития

Стадия	***Возрастной период***	***Зона сосредоточения либидо***	***Задачи и опыт, соответствующие данному уровню развития***
Оральная	0 – 18 месяцев	Рот (сосание, кусание, жевание)	Отвыкание (от груди или рожка). Отделение себя от материнского тел
Анальная	1,5 – 3 года	Анус (удержание или выталкивание фекалий)	Приучение к туалету (самоконтроль)
Фаллическая	3 – 6 лет	Половые органы (мастурбация)	Отождествление со взрослыми того же пола, выступающими в роли образца для подражания
Латентная	6 – 12 лет	Отсутствует (половое бездействие)	Расширение социальных контактов со сверстниками
Генитальная	Пубертат (половое созревание)	Половые органы (способность к гетеросексуальным отношениям)	Установление близких отношений или влюбленность; внесение своего трудового вклада в общество

Так как Фрейд делал основной акцент на биологических факторах, все стадии тесно связаны с эрогенными зонами, то есть чувствительными участками тела, которые функционируют как локусы выражения побуждений либидо. Эрогенные зоны включают уши, глаза, рот (губы), молочные железы, анус и половые органы.

В термине "психосексуальный" подчеркивается, что главным фактором, определяющим развитие человека, является половой инстинкт, прогрессирующий от одной эрогенной зоны к другой в течение жизни человека. Согласно теории Фрейда, на каждой стадии развития определенный участок тела стремится к определенному объекту или действиям, чтобы вызвать приятное напряжение.

Логика теоретических построений Фрейда основывается на двух факторах: фрустрации и чрезмерного потакания. В случае фрустрации психосексуальные потребности ребенка (например, сосание, кусание или жевание) пресекаются родителями или воспитателями и поэтому не находят оптимального удовлетворения. При чрезмерном потакании со стороны родителей ребенку предоставляется мало возможностей (или их вовсе нет) самому управлять своими внутренними функциями (например, осуществлять контроль над выделительными функциями). По этой причине у ребенка формируется чувство зависимости и некомпетентности.

Важным понятием в психоаналитической теории является понятие регрессии, то есть возврат на более раннюю стадию психосексуального развития и проявление ребячливого поведения, характерного для этого более раннего периода. Например, взрослый человек в ситуации сильного стресса может регрессировать, и это будет сопровождаться слезами, сосанием пальца, желанием выпить что-нибудь "покрепче". Регрессия – это особый случай того, что Фрейд называл фиксацией (задержка или остановка развития на определенной психосексуальной стадии). Фиксация представляет собой неспособность продвижения от одной психосексуальной стадии к другой; например, упорное сосание пальца у десятилетнего мальчика является признаком оральной фиксации. С каждой из психосексуальных стадий развития связаны различные типы характера.

Оральная стадия

На оральной стадии выживание младенца всецело зависит от тех, кто о нем заботится. Зависимость для него – единственный способ получения инстинктивного удовлетворения. В этот период область рта наиболее тесно связана и с удовлетворением биологических потребностей, и с приятными ощущениями. Поэтому полость рта – включая губы, язык и связанные с ними структуры – становится главным средоточием активности и интереса младенца. Фрейд был убежден в том, что рот остается важной эрогенной зоной в течение всей жизни человека. Даже в зрелости наблюдаются остаточные проявления орального поведения в виде употребления жевательной резинки, обкусывания ногтей, курения, поцелуев и переедания – всего того, что фрейдисты рассматривают как привязанность либидо к оральной зоне. Главная задача, стоящая перед младенцем в течение этого орально-зависимого периода, состоит в закладке ос-

новных установок (конечно, в виде их рудиментарных проявлений) зависимости, независимости, доверия и опоры в отношении других людей. Оральная стадия заканчивается, когда прекращается кормление грудью. Фрейд выдвинул постулат, согласно которому у ребенка, который получал чрезмерную или недостаточную стимуляцию в младенчестве, скорее всего сформируется в дальнейшем орально-пассивный тип личности. Человек с орально-пассивным типом личности – веселый и оптимистичный, ожидает от окружающего мира "материнского" отношения к себе и постоянно ищет одобрения любой ценой. В течение второй половины первого года жизни начинается вторая фаза оральной стадии – орально-агрессивная, или орально-садистическая фаза. Фиксация на орально-садистической стадии выражается у взрослых в таких чертах личности как любовь к спорам, пессимизм, саркастические "подкусывания", а также часто в циничном отношении ко всему окружающему.

Анальная стадия

В течение этой стадии маленькие дети получают значительное удовольствие от задерживания и выталкивания фекалий. Они постепенно научаются усиливать удовольствие путем отсрочки опорожнения кишечника. Фрейд утверждал, что все будущие формы самоконтроля и саморегуляции берут начало в анальной стадии.

Фрейд выделял две основные родительские тактики, связанной с приучением ребенка к туалету:

1. родители ведут себя в этих ситуациях негибко и требовательно,. В ответ на это ребенок может отказаться выполнять приказания "мамочки" и "папочки", и у него начнутся запоры. Если подобная тенденция "удерживания" становится чрезмерной и распространяется на другие виды поведения, у ребенка может сформироваться анально-удерживающий тип личности. Анально-удерживающий взрослый необычайно упрям, скуп, методичен и пунктуален. У этого человека также наблюдается недостаточная способность переносить беспорядок, неразбериху и неопределенность.
2. обусловленной родительской строгостью в отношении туалета – это анально-выталкивающий тип. Черты данного типа личности включают склонность к разрушению, беспокойство, импульсивность и даже садистическую жестокость.

Некоторые родители, наоборот, поощряют своих детей к регулярному опорожнению кишечника и щедро хвалят их за это. С точки зрения Фрейда, подобный подход, поддерживающий старания ребенка контролировать себя, воспитывает позитивную самооценку и даже может способствовать развитию творческих способностей.

Фаллическая стадия

На протяжении фаллической стадии психосексуального развития дети могут рассматривать и исследовать свои половые органы, мастурбировать и проявлять заинтересованность в вопросах, связанных с рождением и половыми отношениями, оминирующий конфликт на фаллической стадии состоит в том, что Фрейд назвал **эдиповым комплексом** (аналогичный конфликт у девочек

получил название **комплекса Электры**) - неосознанное желание каждого ребенка обладать родителем противоположного пола и одновременно устранить родителя одного с ним пола. Взрослые мужчины с фиксацией на фаллической стадии ведут себя дерзко, они хвастливы и опрометчивы. Фаллические типы стремятся добиваться успеха и постоянно пытаются доказывать свою мужественность и половую зрелость. У женщин фаллическая фиксация приводит к склонности флиртовать, обольщать, а также к беспорядочным половым связям. Некоторые женщины, наоборот, могут бороться за главенство над мужчинами, то есть быть чрезмерно настойчивыми, напористыми и самоуверенными. Неразрешенные проблемы эдипова комплекса расценивались Фрейдом как основной источник последующих невротических моделей поведения, особенно имеющих отношение к импотенции и фригидности.

Латентный период

В промежутке от шести-семи лет до начала подросткового возраста располагается фаза полового затишья, получившая название латентного периода. Теперь либидо ребенка направляется посредством сублимации в виды деятельности, не связанные с сексуальностью, – такие, как интеллектуальные занятия, спорт и отношения со сверстниками. Латентный период можно рассматривать как время подготовки к взрослению, которое наступит в последней психосексуальной стадии.

Генитальная стадия

Начальная фаза генитальной стадии характеризуется биохимическими и физиологическими изменениями в организме. Репродуктивные органы достигают зрелости, выброс гормонов эндокринной системой ведет к появлению вторичных половых признаков. Результатом этих изменений является характерное для подростков усиление возбудимости и повышение половой активности. Генитальный характер – это идеальный тип личности в психоаналитической теории. Это человек зрелый и ответственный в социально-половых отношениях. Для того, чтобы сформировался идеальный генитальный характер, человек должен отказаться от пассивности, свойственной раннему детству, когда любовь, безопасность, физический комфорт – в сущности, все формы удовлетворения легко давались, и ничего не требовалось взамен.

2. Теория психосоциального развития Э. Эриксона.

Эрик Эриксон (1902-1994) американский психолог в сфере психологии развития и психоаналитик, один из основателей эго - психологии. В своей психологии основывался на постулате социокультурной обусловленности психики - человека. Разработал понятие психосоциальной идентичности как основного фактора психического здоровья. Известен, прежде всего, своей теорией стадий психосоциального развития, а также как автор термина кризис идентичности.

Центральным для созданной Эриксоном теории развития Я является положение о том, что человек в течение жизни проходит через несколько универсальных для всего человечества стадий. Процесс развертывания этих стадий регулируется в соответствии с *эпигенетическим принципом* созревания (личность развивается ступенчато, переход от одной ступени к другой предрешен готов-

ностью личности двигаться в направлении дальнейшего роста; общество пытается способствовать сохранению тенденции поддерживать как надлежащий темп, так и правильную последовательность развития)

В книге "Детство и общество" (1963) Эриксон разделил жизнь человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития Я (как говорят, на "восемь возрастов человека"). Согласно его утверждению, эти стадии являются результатом эпигенетически развертывающегося "плана личности", который наследуется генетически. Эпигенетическая концепция развития базируется на представлении о том, что каждая стадия жизненного цикла наступает в определенное для нее время ("критический период"), а также о том, что полноценно функционирующая личность формируется только путем прохождения в своем развитии последовательно всех стадий. Кроме того, согласно Эриксону, каждая психосоциальная стадия сопровождается кризисом – поворотным моментом в жизни индивидуума, который возникает как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований, предъявляемых к индивидууму на этой стадии.

Стадии психосоциального развития

Стадия	*Возраст*	*Психосоциальный кризис*	*Сильная сторона*
1. Орально-сенсорная	Рождение – 1 год	Базальное доверие – базальное недоверие	Надежда
2. Мышечно-анальная	1 – 3 года	Самостоятельность – стыд и сомнение	Сила воли
3. Локомоторно-генитальная	3 – 6 лет	Инициативность – вина	Цель
4. Латентная	6 – 12 лет	Трудолюбие – неполноценность	Компетентность
5. Подростковая	12 – 19 лет	Самотождественность Я – ролевое смешение	Верность
6. Ранняя зрелость	20 – 25 лет	Близость – изоляция	Любовь
7. Средняя зрелость	26 – 64 года	Продуктивность – застой	Забота
8. Поздняя зрелость	65 лет – смерть	Цельность Я – отчаяние	Мудрость

В соответствии с принципом эпигенезиса, каждая стадия основывается на разрешении и осмыслении предшествовавших психосоциальных конфликтов. Эриксон выдвинул предположение, согласно которому все кризисы в той или иной степени имеют место с самого начала постнатального периода жизни человека и для каждого из них есть приоритетное время наступления в генетически обусловленной последовательности развития. Каждый психосоциальный кризис, содержит и позитивный, и негативный компоненты. Если конфликт

разрешен удовлетворительно, то теперь Я вбирает в себя новый позитивный компонент (например, базальное доверие и самостоятельность), и это гарантирует здоровое развитие личности в дальнейшем. Напротив, если конфликт остается неразрешенным или получает неудовлетворительное разрешение, развивающемуся Я тем самым наносится вред, и в него встраивается негативный компонент (например, базальное недоверие, стыд и сомнения).

Стадии психосоциального развития:

1. Младенчество: базальное доверие – базальное недоверие.

Первая психосоциальная стадия соответствует оральной стадии по Фрейду и охватывает первый год жизни. По Эриксону, в этот период краеугольным камнем формирования здоровой личности является общее чувство доверия. Младенец, имеющий базальное чувство "внутренней определенности", воспринимает социальный мир как безопасное, стабильное место, а людей как заботливых и надежных. Это чувство определенности лишь частично сознается в период младенчества. Согласно Эриксону, степень развития у ребенка чувства доверия к другим людям и миру зависит от качества получаемой им материнской заботы. (пояснить)Таким образом, чувство доверия не зависит от количества пищи или от проявлений родительской нежности; скорее оно связано со способностью матери передать своему ребенку чувство узнаваемости, постоянства и тождества переживаний. Эриксон также подчеркивает: младенцы должны доверять не только внешнему миру, но также и миру внутреннему, они должны научиться доверять себе и в особенности должны приобрести способность к тому, чтобы их органы эффективно справлялись с биологическими побуждениями.

Эриксон связывает этот кризис с качеством материнского ухода за ребенком – причиной кризиса является ненадежность, несостоятельность матери и отвергание ею ребенка. Это способствует появлению у него психосоциальной установки страха, подозрительности и опасений за свое благополучие. Данная установка направлена как на мир в целом, так и на отдельных людей; она будет проявляться во всей своей полноте на более поздних стадиях личностного развития. *Основная предпосылка психосоциальной теории* состоит в том, что кризис "доверие – недоверие" (или любой другой последующий кризис) не всегда находит разрешение в течение первого или второго года жизни. В соответствии с эпигенетическим принципом, дилемма доверие-недоверие будет проявляться снова и снова на каждой последующей стадии развития, хотя она и является центральной для периода младенчества.

Положительное психосоциальное качество, приобретаемое в результате успешного разрешения конфликта "доверие-недоверие", Эриксон обозначает термином надежда. Иначе говоря, доверие переходит в способность младенца надеяться, что, в свою очередь, у взрослого может составлять основу веры в соответствии с какой-либо официальной формой религии. Надежда, это первое положительное качество Я, поддерживает убежденность человека в значимости и надежности общего культурного пространства.

2. Раннее детство: самостоятельность – стыд и сомнение.

Приобретение чувства базального доверия подготавливает почву для достижения определенной самостоятельности и самоконтроля, избегания чувств стыда, сомнения и унижения. Этот период соответствует анальной стадии, по Фрейду. Согласно Эриксону, ребенок, взаимодействуя с родителями в процессе обучения туалетному поведению, обнаруживает, что родительский контроль бывает разным: с одной стороны, он может проявляться как форма заботы, с другой – как деструктивная форма обуздания и мера пресечения. Ребенок также научается различать предоставление свободы типа "пусть попробует" и, напротив, попустительство как деструктивную форму избавления от хлопот. Эта стадия становится решающей для установления соотношения между добровольностью и упрямством. Чувство самоконтроля без потери самооценки является онтогенетическим источником уверенности в свободном выборе; чувство чрезмерного постороннего контроля и одновременная потеря самоконтроля может послужить толчком для постоянной склонности к сомнениям и стыду.

До наступления этой стадии дети почти полностью зависят от заботящихся о них людей. Однако, поскольку у них быстро развивается нервно-мышечная система, речь и социальная избирательность, они начинают исследовать свое окружение и взаимодействовать с ним более независимо. В особенности они гордятся своими только что обнаруженными локомоторными навыками и все хотят делать сами (например, умываться, одеваться и есть). Мы наблюдаем у них огромное желание исследовать предметы и манипулировать ими, а также установку по отношению к родителям: "Я сам" и "Я – то, что я могу".

С точки зрения Эриксона, удовлетворительное разрешение психосоциального кризиса на этой стадии зависит, прежде всего, от готовности родителей постепенно предоставлять детям свободу самим осуществлять контроль над своими действиями. Эриксон рассматривает переживание стыда у ребенка как нечто родственное гневу, направленному на самого себя, когда ребенку не разрешается развивать свою самостоятельность и самоконтроль. Стыд может появиться, если родители нетерпеливо, раздраженно и настойчиво делают за детей что-то, что те могут сделать сами; или, наоборот, когда родители ожидают, что дети сделают то, чего они еще сами сделать не в состоянии. По убеждению Эриксона, приобретение ребенком постоянного чувства самостоятельности в значительной степени укрепляет у него чувство доверия.

3. Возраст игры: инициативность – вина.

Конфликт между инициативой и виной – последний психосоциальный конфликт в дошкольном периоде, который Эриксон называл "возрастом игры". Он соответствует фаллической стадии в теории Фрейда. В это время социальный мир ребенка требует от него активности, решения новых задач и приобретения новых навыков; похвала является наградой за успехи. Это возраст, когда дети начинают чувствовать, что их воспринимают как людей и считаются с ними и что жизнь для них имеет цель. "Я – тот, кем я буду" – становится у ребенка главным ощущением самотождественности во время периода игры. Будет ли у ребенка после прохождения этой стадии чувство инициативы благополучно

превосходить чувство вины, в значительной степени зависит от того, как родители относятся к проявлению у него собственного волеизъявления.

Согласно психосоциальной теории, чувство вины у детей вызывают родители, не позволяющие им действовать самостоятельно. Появлению чувства вины также способствуют родители, чрезмерно наказывающие детей в ответ на их потребность любить и получать любовь от родителей противоположного пола.

4. Школьный возраст: трудолюбие – неполноценность.

Этот период соответствует латентному периоду в теории Фрейда. Согласно Эриксону, у детей развивается чувство трудолюбия, когда они начинают постигать технологию своей культуры, обучаясь в школе. Термин "трудолюбие" отражает в себе основную тему данного периода развития, поскольку дети в это время поглощены тем, что стремятся узнать, что из чего получается и как оно действует. Опасность на этой стадии кроется в возможности появления чувства неполноценности, или некомпетентности. Чувство неполноценности может также развиться в том случае, если дети обнаруживают, что их пол, раса, религия или социально-экономическое положение, а вовсе не уровень знаний и мотивация, определяют их личностную значимость и достоинство. В результате они могут утратить уверенность в своей способности эффективно функционировать в существующем мире.

5. Юность: самотождественность Я – ролевое смешение.

Юность, на которую приходится пятая стадия в схеме жизненного цикла Эриксона, считается очень важным периодом в психосоциальном развитии человека. Уже не ребенок, но еще и не взрослый, подросток сталкивается с различными социальными требованиями и новыми ролями, что и составляет существо задачи, которая предъявляется человеку в этом возрастном периоде.

Новый психосоциальный параметр, появляющийся в юности, на положительном полюсе предстает в виде самотождественности Я, на отрицательном полюсе – в виде ролевого смешения. Задача, с которой встречаются подростки, состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе и объединить, включить эти многочисленные образы себя в свою самотождественность, которая представляет осознание как прошлого, так и будущего, которое логически следует из него. Согласно Эриксону, основа для благополучной юности и обретения целостного ощущения самотождественности Я закладывается в детстве. Однако за пределами того, что подростки выносят из своего детства, развитие их самотождественности происходит под сильным влиянием социальных групп, с которыми они себя отождествляют. Уязвимость подростков для стрессов, сопровождающих резкие социальные, политические и технологические изменения, Эриксон рассматривает как фактор, который также может серьезно мешать развитию самотождественности. Подобные изменения, в совокупности с современным информационным взрывом способствуют возникновению чувства неопределенности, тревоги и разрыва связей с миром.

Неспособность юных достичь своей самотождественности приводит к тому, что Эриксон назвал кризисом самотождественности - характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование. Многие подростки, страдающие от специфичного для этого возраста конфликта, испытывают пронзительное чувство своей бесполезности, душевного разлада и бесцельности. Положительное качество, связанное с успешным выходом из кризиса периода юности, – это верность. Она представляет собой способность юных принимать и придерживаться морали, этики и идеологии общества.

6. Ранняя зрелость: близость – изоляция.

Шестая психосоциальная стадия обозначает формальное начало взрослой жизни. В целом, это период ухаживания, раннего брака и начала семейной жизни. В течение этого времени молодые люди обычно ориентируются на получение профессии и "устройство". Эриксон утверждает, что только теперь человек по-настоящему готов к близким отношениям с другим человеком как в социальном, так и в половом плане. Раннее достижение своей самотождественности и начало продуктивной работы дают толчок к новым межличностным отношениям. На одном полюсе этого измерения находится близость ("слить воедино вашу самотождественность с самотождественностью другого человека без опасения, что вы теряете нечто в себе"), а на противоположном – изоляция. Главная опасность на этой психосоциальной стадии заключается в излишней поглощенности собой или в избегании межличностных отношений. Неспособность устанавливать спокойные и доверительные личные отношения ведет к чувству одиночества, социального вакуума и изоляции. Положительное качество, которое связано с нормальным выходом из кризиса близость-изоляция, – это любовь. Социальным установлением, связанным с этой стадией, является этика.

7. Средняя зрелость: продуктивность – инертность.

Основная проблема стадии – выбор между продуктивностью и инертностью. Продуктивность выступает как забота более старшего поколения о тех, кто придет им на смену – о том, как помочь им упрочиться в жизни и выбрать верное направление. Если у взрослых людей способность к продуктивной деятельности настолько выражена, что преобладает над инертностью, то проявляется положительное качество данной стадии – забота. Являясь основным личностным достоинством зрелости, забота представляет собой не только чувство долга, но и естественное желание внести свой вклад в жизнь будущих поколений. Те взрослые люди, кому не удается стать продуктивными, постепенно переходят в состояние поглощенности собой, при котором основным предметом заботы являются личные потребности и удобства. Эти люди не заботятся ни о ком и ни о чем, они лишь потворствуют своим желаниям.

8. Поздняя зрелость: цельность Я – отчаяние.

Последняя психосоциальная стадия завершает жизнь человека. Это время, когда люди оглядываются назад и пересматривают свои жизненные решения, вспоминают о своих достижениях и неудачах. В это время фокус внимания человека сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту. По убеждению Эриксона, для этой последней фазы зрелости характерен не столько новый психосо-

циальный кризис, сколько суммирование, осмысление и оценка всех прошлых стадий развития Я. Чувство цельности, сохранности своего Я проистекает из способности человека оглядеть всю свою прошлую жизнь и смиренно, но твердо сказать себе: "Я доволен". На противоположном полюсе находятся люди, относящиеся к своей жизни как к череде неосуществленных возможностей и ошибок. Теперь на закате жизни они осознают, что уже слишком поздно начинать все сначала или искать какие-то новые пути, чтобы ощутить цельность своего Я.

Теория Эриксона оказала большое влияние на возрастную психологию. Его идеи нашли применение в области дошкольного обучения, профессионального консультирования, в социальной службе и в сфере бизнеса.

3.Теория научения (Д.Б. Уотсона, Б.Ф. Скиннера, А. Бандуры)

Впервые закономерности научения, установленные экспериментальными методами, были установлены в рамках бихевиоризма.

Бихевеоризм – ведущее направление американской психологии, в соответствии с которым предметом психологии является не сознание, а поведение, понимаемое как совокупность двигательных и сводимых к ним словесных и эмоциональных ответов – реакций на воздействие (стимулов) внешней среды. Среди способов научения можно назвать условный рефлекс, метод проб и ошибок.

Термин «теория научения» применяется преимущественно по отношению к психологии поведения. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания теория научения охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта, таких как привыкание, запечатление, образования простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакции сенсорного различия и т.д.

Научение (обучение, учение) - процесс приобретения субъектом новых способов осуществления поведения и деятельности, их фиксации и/или модификации.

Известны классические концепции научения.

Э. Торндайк впервые стал исследовать процесс научения с позиции объективного наблюдения, фиксируя связь между ситуациями, с которыми сталкивается организм, и его движениями - ответными реакциями.

В своих экспериментах он изучал закономерности адаптации организма к необычным условиям, с которыми он не может справиться, когда располагает только набором программ поведения. (ознакомить) Для исследования он изобрел специальные «проблемные ящики», представляющие собой экспериментальные устройства различной степени сложности. Животное, помещенное в такой ящик, должно было, преодолевая различные препятствия, самостоятельно найти выход - решить проблему. Опыты ставились в основном над кошками, но имелись также ящики для собак и низших обезьян. Помещенное в ящик животное могло выйти из него и получить подкормку, лишь приведя в действие специальное устройство - нажав на пружину, потянув за петлю и т. п.

В своих дальнейших работах - «Психология научения» (1913), «Основы научения» (1932) - Торндайк сосредоточился на изучении зависимости связей, которые лежат в основе научения, от таких факторов, как поощрение и наказание. На основе полученных материалов он вывел четыре основных закона научения.

1. Закон повторяемости (упражнения). Его суть в том, что чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее. Согласно этому закону, реакция на ситуацию связывается с этой ситуацией пропорционально частоте, силе и длительности повторения связей.

2. Закон эффекта, который говорит о том, что из нескольких реакций на одну и ту же ситуацию, при прочих равных условиях, более прочно связываются с ситуацией те из них, которые вызывают чувство удовлетворения. Позднее этот закон был модифицирован, так как оказалось, что для ребенка важен результат любой его деятельности, т.е. в конце выучиваемой реакции обязательно должно быть подкрепление, неважно - положительное или отрицательное.

3. Закон готовности, суть которого в том, что образование новых связей зависит от состояния субъекта.

4. Закон ассоциативного сдвига - если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает способность вызывать ту же самую реакцию. То есть нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

Торндайк выделил также дополнительные условия успешности научения - легкость различения стимула и реакции и осознание человеком связи между ними. Данные Торндайка привели его к выводу о том, что обучение происходит путем проб и ошибок, или, как он позднее писал, методом проб и случайного успеха.

Учение И.П. Павлова об образовании условных рефлексов. Приспособление рассматривается как аналог развития человека. Оно может осуществляется разными путями, например посредством классического обусловливания по Павлову. (ознакомить)Типичный эксперимент заключался в том, что собаку закрепляли ремнями, ограничивая ее движение, затем включали свет. Через 30 секунд, после того как зажигался свет, в рот собаки клали немного пищи, что вызывало слюноотделение. Сочетание включения света и пищи повторяли несколько раз. Через какое-то время свет, изначально выступавший индифферентным раздражителем, сам по себе начинал вызывать реакцию слюноотделения. Итак, *классическое обусловливание* - это процесс, открытый И.П. Павловым, благодаря которому первоначально нейтральный стимул начинает вызывать реакцию из-за своей ассоциативной связи со стимулом, автоматически порождающим ту же самую или похожую реакцию.

Теория, разработанная Б.Ф. Скиннером (1904-1990), носит название *теории оперантного обусловливания.*

Оперантное обусловливание - это процесс, посредством которого характеристики реакции детерминируются последствиями этой реакции. Процедура обучения заключалась в стремлении экспериментатора установить связь между стимулом (S) и реакцией (R) посредством подкрепления - поощрения или наказания. В схеме стимул-реакция (S-R) ключевой для Скиннера была именно реакция. Далее, Скиннер различал (1) реакции, которые вызываются определенными стимулами (отдергивание руки от горячего предмета) - в этом случае связь стимула и реакции безусловна; и (2) реакции, которые непосредственно не связаны со стимулом. Последние реакции продуцируются самим организмом и называются оперантами. Скиннер считал, что сами по себе стимулы не принуждают индивида реагировать на них. Исходная причина лежит в самом организме. В любом случае поведение происходит без воздействия какого-то специального побуждающего стимула. Осуществление оперантного поведения заложено в биологической природе организма.

Научение рассматривалось Скиннером как процесс. Поощрение или наказание - это подкрепление, или стимул, который следует за реакцией и увеличивает вероятность ее появления (прочитать). Когда голубь тычет клювом в диск (или крыса нажимает лапой на рычаг) - это оперантное поведение, при котором, если оно сопровождается подкреплением, увеличивается вероятность его повторения. Оперантное обусловливание опирается в основном на положительное подкрепление, т.е. на такие последствия реакций, которые их поддерживают или усиливают, например, пища, денежное вознаграждение, похвала. Тем не менее Скиннер подчеркивает важность негативного подкрепления, которое приводит к угасанию реакции. Кроме подкрепления, принципом обусловливания является его незамедлительность. Было обнаружено, что в начальной стадии эксперимента можно довести реакцию до наивысшего уровня только в том случае, если подкреплять ее немедленно.

По мере того, как ребенок развивается, его реакции усваиваются и остаются под контролем подкрепляющих воздействий со стороны окружающей среды. В виде подкрепляющих воздействий выступают - пища, похвала, эмоциональная поддержка и др. Эта же идея излагается Скиннером в книге "Вербальное поведение" (1957). Он считает, что овладение речью происходит по общим законам оперантного обусловливания. Ребенок получает подкрепление при произнесении определенных звуков. Подкреплением служит не пища или вода, а одобрение и поддержка взрослых.

Основным тезисом *теории социального научения Альберта Бандуры* было утверждение, что обучение может быть организовано не только посредством осуществления каких-либо действий, как это полагал Скиннер, но и с помощью наблюдения за поведением других людей.

Бандура считает, что научение у людей в значительной степени определяется процессами моделирования, наблюдения и подражания. Следовательно, он не рассматривает формирование сложного поведения как кумулятивный продукт взаимодействия элементарных процессов обусловливания. Бандура утверждает что большая часть человеческого научения осуществляется без традици-

онного подкрепления, которого требуют принципы оперантного и классического обусловливания. Люди могут научаться в отсутствие как вознаграждения, так и наказания. Это не означает, однако, что подкрепление не имеет никакого значения. В действительности, как только поведение оказывается освоенным, подкрепление начинает играть важную роль в определении того, будет ли данное поведение возникать. Важную роль в челов. поведении играют также процессы саморегуляции. Люди регулируют свое поведение при помощи наглядного представления его последствий.

Тема: Основные категории и проблемы психологии развития

1. Наследственность, среда и собственная активность как факторы развития психики ребенка.
2. Механизмы развития психики.
3. Основные закономерности психического развития (источники, условия, движущие силы развития) на разных этапах онтогенеза.
4. Возраст как ключевое понятие возрастной психологии.

1. Наследственность, среда и собственная активность как факторы развития психики ребенка.

Факторы психического развития – это ведущие детерминанты развития человека. Ими принято считать **наследственность, среду и активность.** Если действие фактора наследственности проявляется в индивидных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития, а действие фактора среды (общества) — в социальных свойствах личности, то действие фактора активности — во взаимодействии двух предшествующих.

Наследственность — свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

О действии *наследственности* говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития. Йеркс, сравнивая развитие шимпанзе и человека, пришел к выводу, что полная зрелость у самки наступает в 7-8 лет, а у самца — в 9-10 лет. В то же время предельный возраст шимпанзе и человека примерно равен.

М. С. Егорова и Т. Н. Марютина, сопоставляя значение наследственного и социального факторов развития, подчеркивают: *«Генотип* содержит в себе прошлое в свернутом виде: во-первых, информацию об историческом прошлом человека, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития» (Егорова М. С., Марютина Т. Н., 1992).

Таким образом, генотипические факторы типизируют развитие, т. е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид homo sapiens обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

Вместе с тем генотип **индивидуализирует** развитие. Исследованиями генетиков выявлен поразительно широкий полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Каждый человек — это уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

К биологическому фактору относят наследственность и врожденность, т. е. то, с чем появляется младенец на свет. Что наследует ребенок? Прежде всего, по наследству он получает человеческие особенности строения нервной системы, головного мозга, органов чувств; физические признаки, общие для всех людей, среди которых важнейшее значение имеют прямолинейная походка, рука, как орган познания и воздействия на окружающий мир. Наследуют дети биологические, инстинктивные потребности (потребности в пище, тепле и пр.), особенности типа высшей нервной деятельности.

Наряду с наследственностью к биологическому фактору относится врожденность. Не все, с чем рождается ребенок, является наследственным. Отдельные врожденные особенности его, отдельные признаки объясняются условиями внутриутробной жизни младенца (здоровьем матери, влиянием лекарственных средств, алкоголя, курения и др.).

Среда — окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

Человек как личность формируется под определяющим воздействием социальной среды. Среда как фактор психического развития—понятие сложное, многогранное, включающее и природные, и социальные влияния на психическое развитие. Основной толчок психическому развитию ребенка дает его жизнь в обществе людей. Вне общения с другими людьми нет развития психики ребенка. Только в общении с людьми ребенок осваивает опыт человеческого поведения, опыт обращения с предметами труда и быта, овладевает речью; старшие поколения передают младшим накопленные веками богатства, воплощенные в произведениях науки, литературы и искусства, закрепленные в нравственных нормах и правилах поведения людей, в орудиях труда и знаковых системах.

Определенное влияние на развитие психики ребенка оказывает природная среда, физический мир: воздух, вода, солнце, земное притяжение, электромагнитное поле, особенности климата, растительности.

Для того чтобы подчеркнуть значение *среды* как фактора развития психики, обычно говорят: **личностью не рождаются, но становятся**. В связи с этим уместно вспомнить теорию конвергенции В. Штерна, согласно которой психическое развитие — это результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития. Поясняя свою позицию, В. Штерн писал: «Духовное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития. Ни о какой функции, ни о каком свойстве нельзя спрашивать: "Происходит ли оно извне или изнутри?", а нужно спрашивать: "Что в нем происходит извне? Что изнутри?"» (Штерн В., 1915, с. 20). Да, ребенок — это биологическое существо, но благодаря воздействию социальной среды он становится человеком.

Заметно, что влияние генотипа всегда положительно, при этом его воздействие становится меньше по мере «удаления» исследуемого признака от свойств собственно организма. Влияние среды весьма неустойчиво, часть связей положительна, а часть — отрицательна. Это свидетельствует о большей роли генотипа в сравнении со средой, однако не означает отсутствия влияния последней.

Советский психолог Л. С. Выготский впервые в советской психологии занялся изучением соотношения биологического и социального в психическом развитии ребенка. Он создал теорию общественно-исторического происхождения высших психических функций человека, в которой показал, что только в общении, в определенных социальных условиях жизни возможно развитие специфически человеческих свойств психики: произвольной памяти, логического мышления, речи. Особую роль в процессе становления высших психических функций человека играет развитие речи. Важным явилось положение, развитое Л. С. Выготским, о связи социального фактора в психическом развитии ребенка с биологическим.

Активность — деятельное состояние организма как условие его существования и поведения.

Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения. Активность обеспечивает самодвижение, в ходе которого индивид воспроизводит самого себя. Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Принцип активности противостоит принципу реактивности. Согласно принципу активности жизнедеятельность организма — это активное преодоление среды, согласно принципу реактивности — это уравновешивание организма со средой. Активность проявляет себя в активации, различных рефлексах, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения.

Особый интерес вызывает действие третьего фактора — *активности.* «Активность,— писал Н. А. Бернштейн,— важнейшая черта всех живых систем... она является самой главной и определяющей...»

На вопрос, что в наибольшей мере характеризует собой активную целеустремленность организма, Бернштейн отвечает так: «Организм все время находится в соприкосновении и взаимодействии с внешней и внутренней средой. Если его движение (в самом обобщенном смысле слова) имеет одинаковое направление с движением среды, то оно осуществляется гладко и бесконфликтно. Но если запрограммированное им движение к определившейся цели требует преодоления сопротивления среды, организм со всей доступной ему щедростью отпускает на это преодоление энергию... пока он либо восторжествует над средой, либо погибнет в борьбе с нею» (Бернштейн Н. А., 1990, с. 455). Отсюда становится ясно, каким образом «дефектная» генетическая программа может успешно реализовываться в скорректированной среде, способствующей усилению активности организма «в борьбе за выживание программы», и почему «нормальная» программа порой не достигает успешной реализации в неблаго-

приятной среде, что приводит к редукции активности. Таким образом, активность может быть понята **как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды.**

2. Механизмы развития психики.

Механизм - совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-л. физическое, химическое, физиологическое и т.п. явление (толковый словарь Т.Ф. Ефремовой).

Исследованию механизмов психического развития детей в процессе взросления в отечественной науке посвящены работы Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной и др.

Общепризнанной теорией психического развития в отечественной возрастной психологии и в педагогической практике явилось культурно-историческое учение *Л.С. Выготского*, исходной предпосылкой которой выступает идея о соотношении реальной и идеальной форм. Общепризнанной теорией психического развития в отечественной возрастной психологии и в педагогической практике явилось культурно-историческое учение Л.С. Выготского, исходной предпосылкой которой выступает идея о соотношении реальной и идеальной форм.

Для *В.В. Зеньковского* источником психического развития ребёнка является устремление духовного начала к выражению в его душе и теле. Он отмечает, что развитие личности ребёнка происходит при непременном взаимодействии с социальной средой.

Д.Б. Элькониным были изучены закономерности процесса формирования детской психики и выявлено, что воздействие взрослого на процессы психического развития ребёнка всегда опосредуется собственной деятельностью детей. Деятельность ребёнка способствует формированию его психических систем.

А.Н. Леонтьев показал, что в основе развития сознания, поведения и в целом всей личности ребёнка лежит как общение языкового типа, так и его предметная деятельность.

Так, *Л.И. Божович* в качестве механизма развития личности ребёнка рассматривала последовательное преобразование потребностей из натуральных форм в высшие, человеческие. В результате опосредования потребностей сознанием происходит построение целостной мотивационной системы. Л.И. Божович ввела понятие «внутренней позиции», как особого личностного новообразования, которое и является движущей силой развития новых психических качеств у человека.

Внутренняя позиция - система внутренних факторов развития, и прежде всего – это отношение субъекта напр., ребенка или подростка к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать. Это отношение складывается на основе предшествующего жизненного опыта, имеющихся у ребенка возможностей, потребностей и стремлений. (Л. И. Божович, 1968). Механизмом развития детской психики в теории личности Л.И. Божович является осознание ребёнком своих по-

требностей и возможностей, соотнесение их с личными устремлениями и социальными установками.

По *В.С. Мухиной*, внешняя среда, в которой происходит развитие личности, порождает два ведущих механизма развития детской психики – идентификацию и обособление. Оба названных механизма действуют на эмоциональном и когнитивном уровнях развития психики человека. Оба названных механизма являются одновременно механизмами социализации и индивидуализации личности.

Механизм идентификации (от позднелат. identificftio- отождествление) действует двумя способами – внешним и внутренним. Внешний способ отождествления назван В.С. Мухиной экстрариоризационной идентификацией, проявляющейся в том, что человек переносит свои чувства и мысли вовне – на другого человека или иной объект. Таким образом, человек «присваивает», делает своими внешние факторы. Внутренний способ отождествления – самоотождествление, назван интериоризационной идентификацией (прочитать). Примеры: человек переживает «вчувствование» в другого человека, начинает говорить его словами, переживает его эмоции, мыслит в логике мышления другого человека. Приписывание себе чужих особенностей, склонностей, потребностей – частное проявление интериоризации идей. Это и есть механизм идентификации. Он проявляется в разных формах – имитации (подражании), антропоморфизме (выделении своих свойств и приписывании их другим людям или объектам), сопереживании (соучастии, сочувствовании, сорадовании, сострадании).

В.С. Мухиной подробно охарактеризованы ведущие направления исследований идентификации. Идентификация взрослого и ребенка исследуется преимущественно в диадах матери и младенца, воспитателя и воспитанника. Межличностная идентификация исследует усвоение человеком социальных норм, межличностных ролей, формирование им мировоззрения. Идентификация в искусстве характеризует процесс отождествления другого, который является объектом искусства, с самим собой, либо процесс создания другого в искусстве.

При помощи механизма идентификации развитие личности происходит в системе координат «я – это» и позволяет человеку иметь целостную картину самосознания. Механизм обособления представляет собой процесс отстранения личности от определенных условий, обстоятельств, людей. Это процесс выделения личности из общей, недифференцированной атмосферы её существования. Способность к обособлению может выражаться в позитивных формах, таких как воздержании, защиты, сохранения индивидуальности. Негативные формы обособления это – проявления агрессии, неприязни, отчуждения, вражды. По мысли В.С. Мухиной, способность человека управлять своими эмоциями и проявлять отчуждение на рациональном уровне, свидетельствует о том, что человек – эмоционально устойчив.

3. Основные закономерности психического развития (источники, условия, движущие силы развития) на разных этапах онтогенеза.

Вопрос о том, что определяет развитие психики, другими словами, вопрос о движущих силах психического развития, является одним из самых важных и

сложных в психологии. Традиционно выделяют две основные категории факторов, определяющих психическое развитие: биологические и социальные, но существует и третья точка зрения на этот вопрос.

Первое направление склоняется к приоритету наследственности. Любители такой позиции нередко рассматриваются в литературе как приверженцы биологизаторской (биогенетической) концепции. Данное направление идет от работ Г. Спенсера, С. Холла, Д. Болдуина, К. Бюлера и иных ученых. Они опираются на идею рекапитуляции (от лат. recapitalatio — сжатое повторение прежнего прежде), вытекающую из биогенетического закона, сформулированного Э. Геккелем в 1866 г. (история зародыша есть короткое повторение истории вида). Идея повторения в психическом развитии одного индивида (онтогенезе) этапов развития человечества (филогенеза) различными творцами раскрывалась по-своему, но главное, что в целом любители разглядываемой точки зрения сводили к минимуму воздействие социального фактора, считая, что этапы и результаты развития предопределены деянием врожденной программы (зафиксированной генетически).

Противоположная точка зрения, разглядывающая социальный фактор как определяющий в формировании психики человека, сформировалась в науке с начала XX в. под воздействием работ французской социологической школы, начиная с работ Э. Дюркгейма, Г. Тарда, Ш. Блонделя, П. Жане и иных ученых. Любители данного направления (социологизаторский или социогенетический подход) недооценивали и (или) сводили к минимуму роль наследственности, считая, что результат и содержание развития определены состоянием общественного сознания. Основным механизмом социализации сознавалось подражание.

Наиболее же многочисленным следует признать третье направление, которое нередко именуют теориями двух факторов, объединяя под этим названием самые различные научные школы, теории и творцов. Общим для такого соединенья является рассмотрение ими и наследственности и среды как двух главных сил, влияющих и определяющих психическое развитие ребенка. Главен не только вопрос о том, что разуметь под биологическим и социальным факторами, но и вопрос об их соотношении.

Первым принцип конвергенции двух факторов в начале XX в. выдвинул Вильям Штерн. По его сужденью, оба фактора в одинаковой мере означаемы для психического развития ребенка и определяют две его линии. Эти линии развития (одна — созревание потомственно данных способностей и черт характера, иная — развитие под воздействием ближайшего окружения ребенка) пересекаются, т.е. происходит конвергенция.

Как же протекает процесс развития, каковы его особенности? Л.С. Выготский установил четыре основные закономерности или особенности детского развития.

1. Цикличность. Развитие имеет сложную организацию во времени Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития - отставание в интеллектуальном развитии на 1 год

будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл со своим особым темпом и содержанием.

2. Неравномерность развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношения между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

Первоначально, в младенческом возрасте (до года), сознание ребенка недифференцированно. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные, так что в самой последовательности становления функций есть свои закономерности. Восприятие, интенсивно развиваясь, как бы выдвигается в центр сознания и становится доминирующим психическим процессом. Причем само восприятие еще недостаточно дифференцировано, оно слито с эмоциями (Л.С. Выготский говорит об «аффективном восприятии»), не полностью разграничены восприятие формы, восприятие цвета и т.д.

Остальные функции оказываются на периферии сознания, они зависят от доминирующей. Например, память вплетена в процесс восприятия – ребенок до 3 лет не пытается вспомнить что-нибудь само по себе, а в наглядной ситуации видит вещь, узнает ее и вспоминает связанные с ней события. Другие функции как бы обслуживают восприятие, и оно развивается в максимально благоприятных условиях. Период, когда функция доминирует, – это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном – память, в младшем школьном – мышление.

3. «Метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь качественных изменений, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того что было раньше, и того, что будет потом.

4. Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

4. Возраст как ключевое понятие возрастной психологии.

Возраст — категория, означающая качественно специфическую ступень онтогенетического развития. (Психологический словарь И.М. Кондакова)

Можно выделить два уровня анализа этого понятия:

- Абсолютный (или календарный, хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта от момента измерения его возраста. Это чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение абсолютного возраста называется датировкой.
- Условный возраст (или возраст развития) определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно генетическом ряду, в некотором процессе развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста — элемент периодизации, которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

Анализ индивидуального развития человека показывает, что категория возраста с точки зрения жизненного пути конкретного человека может быть рассмотрена с нескольких позиций.

1. **Биологический возраст** определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со средним статистическим уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста, — за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Благодаря полученным статистическим данным о том, в каком хронологическом возрасте какие изменения должны происходить, были установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он отстает в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше фонологического. Если, напротив, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, то говорят, что биологический возраст человека превышает его фонологический возраст.
2. **Психологический возраст** устанавливается путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным уровнем.
3. **Социальный возраст** измеряется посредством соотнесения уровня социального развития человека (например, меры овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников.

Существует также субъективный возраст личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Под этим понятием подразумевается собственная оценка человеком своего возраста, возрастное самосознание, зависящее от напряженности, событийной наполненности жизни. Основой субъективного возраста является самоощущение. Следовательно, субъективный возраст относительно

свободен от хронологического возраста. Человек может ощущать себя старше своих лет, младше или соответственно своему возрасту.

Структура возраста включает в себя следующие компоненты:

Социальная ситуация развития ребенка

Первым основным понятием механизма психического развития является так называемая социальная ситуация развития ребенка. Это та конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей его действительностью (прежде всего социальной) в тот или иной период своей жизни. Социальная ситуация развития – это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, т. е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми (Выготский Л. С, 1984). Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития. Только оценив социальную ситуацию развития, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития ребенка. Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид (тип) деятельности.

Ведущая деятельность

Ведущая деятельность – это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Каждая стадия психического развития ребенка (каждая новая социальная ситуация развития) характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. Ведущая деятельность не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Важно отметить, что появление в каждом периоде развития новой ведущей деятельности не отменяет предшествующую. Ведущая деятельность обусловливает основные изменения в психическом развитии, и прежде всего появление новых психических образований. Современные данные позволяют выделить следующие виды ведущей деятельности:

1. Непосредственное эмоциональное общение ребенка с взрослыми, присущее младенцу с первых недель жизни и до года. Благодаря ему у младенца формируются такие психические новообразования, как потребность в общении с другими людьми и хватание в качестве основы мануальных и предметных действий.

2. Предметно-манипулятивная деятельность ребенка, характерная для раннего детского возраста (от 1 года до 3 лет).

3. Игровая деятельность или сюжетно-ролевая игра, присущая детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет).

4. Учебная деятельность младших школьников от 6 до 10-11 лет.

5. Общение подростков в возрасте от 10-11 до 15 лет в разных видах деятельности (трудовой, учебной, спортивной, художественной и т. д.).

6. Учебно-профессиональная деятельность в возрасте 15,16-17,18 лет - формирование мировоззрения и профессиональной ориентации.

Каждый вид ведущей деятельности порождает свои эффекты в виде новых психических структур, качеств и свойств. В рамках ведущей деятельности происходит тренировка и развитие всех психических функций ребенка, что в конечном счете приводит к их качественным изменениям. Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются источником противоречий в системе взаимоотношений ребенка со взрослыми. Эти противоречия находят свое выражение в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми. Именно в этот момент наступает так называемый кризис развития.

Кризис развития

Кризис развития – это следующий основной элемент механизма развития ребенка. Л. С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л. С, 1984, с. 384). Кризис – это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением. На это указывала и Л. И. Божович, согласно мнению, которой причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка (Божович Л. И., 1979). Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях со взрослыми. Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Каждый из нас встречался с проявлениями таких кризисов. Первым в научной литературе был описан кризис полового созревания. Позднее был открыт кризис трех лет. Еще позднее был изучен кризис семи лет. Наряду с ними выделяют кризис новорожденности и кризис одного года. Таким образом, ребенок от момента рождения и до периода юношества переживает пять кризисных периодов.

Любой кризис имеет две стороны, которые необходимо учитывать, раскрывая его психологическое содержание и значение для последующего развития ребенка. Первая из них – разрушительная сторона кризиса. Детское развитие включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового непременно означает отмирание старого. Процессы отмирания старого сконцентрированы преимущественно в кризисных возрастах. Но негативная сторона кризиса – это обратная, теневая сторона позитивной, конструктивной стороны. «Здесь всегда осуществляются и конструктивные процессы, происходят позитивные изменения, которые составляют главный смысл каждого переломного периода», – подчеркивает В. В. Давыдов (Давыдов В. В., 1986, с. 76). Речь идет об уже известных нам психологических новообразованиях.

В заключение несколько слов об особенностях протекания кризиса развития.

- Во-первых, для него характерна неотчетливость границ, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов. Поэтому родителям, педагогам, воспитателям или врачам-педиатрам важно знать психологическую картину кризиса, а также индивидуальные особенности ребенка, накладывающие свой отпечаток на протекание кризиса.
- Во-вторых, мы сталкиваемся с трудновоспитуемостью детей в этот момент вследствие того, «что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С, 1984, с. 252-253). Конфликты со взрослыми в это время возникают чаще, а вместе с ними приходят мучительные и болезненные переживания. Трехлетний ребенок на какое-то время становится упрямым, капризным, строптивым и своевольным. Семилетний ребенок в это время становится неуравновешенным, несдержанным и капризным. У тринадцатилетних подростков падает работоспособность, затухают и нередко отмирают прежние интересы, а поведение приобретает негативный характер (Давыдов В. В., 1986). В целом следует иметь в виду, что этап кризиса всегда сопровождается снижением темпа продвижения ребенка в ходе обучения.

В то же время нужно иметь в виду, что характер протекания кризиса в значительной мере зависит от конкретных жизненных ситуаций. Если родители, воспитатели, учителя и другие значимые для ребенка люди своевременно учитывают происходящие в нем изменения и в соответствии с ними выстраивают свое отношение, то протекание кризиса в значительной мере смягчается. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «в действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис – это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом – процессом воспитания» (Леонтьев А. Н., 1981, с. 518).

Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование стабильных периодов. Если для них характерно прогрессивное разви-

тие ребенка, то развитие самого кризиса носит негативный, разрушительный характер.

Психологическое новообразование

Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа. Психологическое новообразование – это:

– во-первых, психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период;

– во-вторых, новообразование – обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста (Выготский Л. С, 1984).

Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое является ведущим для всего процесса развития и при этом характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе. По мнению Л. С. Выготского, оно выступает «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты» (Выготский Л. С, 1984, с. 254). Под новообразованиями следует понимать широкий спектр психических явлений от психических процессов (например, наглядно-действенное мышление в раннем детстве) до отдельных свойств личности (скажем, рефлексия в подростковом возрасте).

Тема. Психическое развитие ребенка в младенческом и раннем детстве.

1. Период пренатального развития.
2. Новорожденность: врожденные особенности и тенденции развития
3. Развитие органов чувств. Развитие восприятия и памяти в младенчестве. Комплекс оживления. Непосредственно-эмоциональное общение как ведущий вид деятельности в младенчестве.
4. Общая характеристика ребенка от 1 года до 3-х лет.
5. Ведущая деятельность - предметно-орудийная и другая деятельность ребенка раннего возраста.
6. Предпосылки формирования личности. Кризис 3-х лет и его значение.

1. Влияние среды на пренатальное развитие.

Достаточно часто дети появляются на свет с врожденными дефектами. Эти дефекты варьируются от серьезных аномалий, которые влекут за собой неизбежную и, практически мгновенную смерть новорожденных, до минимальных физических или психических дефектов, не оказывающих существенного влияния на последующее развитие ребенка. Это может произойти с каждым, и лишь незначительное количество таких дефектов объясняется действием генетических факторов. Большинство врожденных дефектов обусловлено воздейст-

вием средовых факторов в течение пренатального периода или во время родов, а также взаимодействием факторов наследственности и среды.

Учение об аномалиях развития называется *тератологией* (от греческого слова означающего «урод» «чудовище») *Тератоген* — это специфический фактор, нарушающий нормальное развитие плода, например вирус или химический препарат. Раскрывая причины появления врожденных дефектов и уродств у младенцев, тератология также помогает нам проследить нормальное течение развития и позволяет, когда это возможно, предотвратить появление таких аномалий. Иногда воздействие на мать специфического тератогена автоматически нарушает развитие эмбриона или плода. Однако чаще всего воздействие тератогена лишь увеличивает вероятность появления аномалий развития. Будет ли причинен вред плоду, зависит от сложного взаимодействия нескольких факторов, включая интенсивность и продолжительность неблагоприятного воздействия, стадию развития плода, состояние здоровья матери, наследственные факторы и т. д.

Критические периоды. В пренатальном периоде последствия средовых влияний зависят от относительного уровня развития плода, то есть от того на какой стадии развития происходит изменение внутриутробной среды. К сожалению, во многих случаях эти средовые воздействия приходятся на тот период, когда будущая мать еще даже не знает о том, что беременна. Она может не придавать серьезного значения таким болезням, как краснуха или грипп, и не задумываться о возможных по следствиях воздействия тех лекарств, которые она принимает. Короче говоря, вред часто бывает нанесен еще на эмбриональной стадии развития, до того, как женщина узнает о зарождении в ней новой жизни, требующей особой заботы и осторожности.

Интенсивность и продолжительность воздействия. Воздействие слабых доз токсического агента может не иметь никаких последствий. Организм здоровой матери обычно быстро выводит токсичные вещества. Для того чтобы лекарство или химический препарат возымели какое-либо действие, их концентрация в ткани или органе, как правило, должна достигнуть *порога*. С другой стороны, иногда не большая доза химического агента, например кокаина, может быстро проходить через организм матери, не вызывая остаточных явлений, но задерживаться в незрелых тканях плода, приводя к замедлению его роста или устойчивому повреждению нервной системы. Основными тератогенами являются: лекарства, наркотики и другие химические агенты, алкоголь, курение (табака и марихуаны). Инфекционные заболевания.

2. Новорожденность: врожденные особенности и тенденции развития

Человеческое дитя родится совсем беспомощным. Человеческое дитя «вооружено» от рождения гораздо слабее, чем детеныши большинства животных, И это не случайно: главные действия и поведенческие реакции, необходимые каждому виду животных, «записаны» в их мозге и появляются сами собой сразу или по мере созревания организма (изменяясь под влиянием окружающих условий). Мозг новорожденного содержит ограниченное число «записей» готовых действий. Зато большая часть детского мозга свободна и предназначена для

присвоения («записи») того чему ребенок научится от взрослых. Человеческие действия ребенок усваивает (присваивает) уже при жизни.

Кризис новорожденности.

Основные проявления кризиса новорожденности заключаются у том, что рождение является для организма ребенка боль потрясением. От вегетативного, растительного существования в относительно постоянной среде (организм матери) он вдруг переходит в совершенно новые условия воздушной среды с бесконечным количеством часто сменяющихся раздражителей, в тот мир, где ему предстоит стать разумной личностью.

Безусловные рефлексы и их значение для развития ребенка.

Жизнь ребенка в новых условиях обеспечивают врожденные механизмы. Он рождается с определенной готовностью нервной системы приспосабливать организм к внешним условиям. Так, сразу после рождения включаются рефлексы, обеспечивающие работу основных систем организма (дыхания, кровообращения).

В первые дни можно также отметить следующее. Сильное раздражение кожи (укол, например) вызывает защитное отдергивание, мелькание какого-либо предмета перед лицом — зажмуривание, а резкое увеличение яркости света — сужение зрачка и т.д. Эти реакции — защитные рефлексы.

Кроме защитных, у новорожденных можно обнаружить реакции, направленные на контакт с раздражителем. Это *ориентировочные рефлексы.* Наблюдениями установлено, что уже в период от первого до третьего дня сильный источник света вызывает поворот головки также, что уже в первые дни новорожденным свойственно следить за медленно перемещающимся источником света. Легко вызываются и ориентировочно-пищевые рефлексы. Прикосновение к углам губ, к щекам вызывает у голодного ребенка реакцию поиска: он поворачивает головку в сторону раздражителя, открывает рот.

Кроме перечисленных у ребенка обнаруживается еще несколько врожденных реакций: сосательный рефлекс – ребенок сейчас же начинает сосать вложенный ему в рот предмет; цеплятельный рефлекс - прикосновение к ладони вызывает реакцию схватывания; рефлекс отталкивания (ползания) - при прикосновении к подошвам ног. Таким образом, ребенок вооружен определенным количеством безусловных рефлексов, которые проявляются в самые первые дни после рождения.

Большинство врожденных реакций необходимы ребенку для жизни. Они помогают ему приспособиться к новым условиям существования. Благодаря этим рефлексам для новорожденного становится возможным, новый тип дыхания и питания. Если до рождения плод развивается за счет организма матери (через стенки сосудов плаценты из крови матери в кровь зародыша поступают питательные вещества и кислород), то после рождения организм ребенка переходит к легочному дыханию и так называемому оральному питанию (через рот и желудочно-кишечный тракт). Это приспосабливание происходит рефлекторно. Очень большое значение имеет также установление рефлекторного автома-

тизма терморегуляции: организм ребенка все лучше приспосабливается к температурным перепадам.

Новорожденность — единственный период в жизни человека, когда можно наблюдать в чистом виде проявление врожденных, инстинктивных форм поведения, направленных на удовлетворение органических потребностей (в кислороде, пище, тепле).

Как показали исследования, в сравнительно небольшом наборе врожденных реакций ребенка на внешние раздражители есть много рефлексов, на основе которых ничего не развивается. Это — атавистические рефлексы, наследство, полученное ребенком от животных предков. Такими являются цеплятельный рефлекс и рефлекс ползания. Движения, связанные с этими рефлексами в дальнейшем угасают. Хватание и ползание начинают формироваться не в период новорожденности а значительно позже — при взаимодействии ребенка со взрослым который понуждает и тренирует эти действия.

3. Развитие органов чувств. Развитие восприятия и памяти в младенчестве. Комплекс оживления. Непосредственно-эмоциональное общение как ведущий вид деятельности в младенчестве.

Основная особенность новорожденного — безграничные возможности усвоения нового опыта, приобретение свойственных человеку форм поведения. Если органические потребности в достаточной мере удовлетворяются, они вскоре теряют свое ведущее значение, и в условиях правильного режима и воспитания формируются новые потребности (в получении впечатлений, в движении, в общении со взрослыми); на их основе осуществляется психическое развитие.

Потребность в получении впечатлений связана в своих истоках с ориентировочными рефлексами и развивается в зависимости от готовности органов чувств ребенка получать эти впечатления. Хотя зрительный и слуховой аппараты новорожденного вступают в строй с первого дня, их работа крайне несовершенна. Зрительные реакции вызывает только свет, находящийся вблизи, слуховые реакции — только резкие звуки. На протяжении первых недель и месяцев жизни зрение и слух быстро совершенствуются. Ребенок начинает следить глазами за движущимися предметами, а потом останавливает взор на неподвижных предметах. Он начинает реагировать на нерезкие звуки, в частности на голос взрослого. В ответ на зрительные и слуховые раздражители возникает пока еще кратковременная задержка импульсивных движений ручек, ножек и головы; прекращение плача свидетельствует о зрительном и слуховом сосредоточении.

Важная особенность новорожденного состоит в том, что зрения и слуха происходит у его быстрее, чем развитые телесных движений. Необходимое условие нормального созревания мозга в период новорожденности — упражнение органов чувств (анализаторов) поступление в мозг импульсов, получаемых при помощи разнообразных сигналов из внешнего мира. Источником зрительных о слуховых впечатлений, необходимых для нормального развития нервной сис-

темы и органов Чувств ребенка, и организатором таких впечатлений становится взрослый.

Развитие эмоциональной сферы. Комплекс оживления. Новорожденный начинает свою жизнь с крика, которым в первые дни носит безусловный рефлекторный характер. Можно утверждать, что уже впервые дни жизни ребенок криком отвечает на неприятные ощущения, связанные с потребностью в пище, сне, тепле: основанием для крика служат голод, мокрые пеленки и т.д. *Плач* естественное выражение всякого рода страдания, идет ли речь о физической боли или (конечно, намного позднее) о душевном горе. *Улыбка,* выражающая положительные эмоции, появляется позднее, чем крик. Первые достаточно определенные проявления положительной эмоции в виде улыбки удавалось наблюдать в конце первого — начале второго месяца жизни, причем улыбка возникала либо при зрительном сосредоточении на предмете либо в ответ на обращение к ребенку ласковые слова и улыбку взрослого. Из этого можно сделать вывод, что для возникновения положительной эмоции недостаточно одного только удовлетворения органических потребностей. Оно лишь снимает отрицательные эмоции и создает условия, при которых ребенок может испытать радостное переживание.

Постепенно у ребенка вырабатывается особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная ко взрослому, которая называется комплексом оживления. Комплекс оживления состоит в том, что ребенок сосредоточивает взгляд на лице склонившегося над ним человека, улыбается ему, оживленно двигает ручками и ножками, издает тихие звуки. Это выражение появившейся потребности в общении со взрослым — первой социальной потребностью ребенка. *Возникновение комплекса оживле*ния является границей между периодом новорожденности и младенчеством.

Роль общения со взрослым в развитии ребенка. Жизнь младенца целиком зависит от взрослого. Взрослый удовлетворяет органические потребности ребенка— кормит, купает. Взрослый удовлетворяет и растущие потребность в разнообразных впечатлениях: младенец заметно оживляется, когда его берут на руки. Перемещаясь в пространстве благодаря взрослому, ребенок имеет возможность видеть большое количество предметов, дотрагиваться до них, а затем и схватывать. От взрослого исходят также основные слуховые и осязательные впечатления. Потребность в эмоциональном общении, имеющая огромное положительное значение для развития ребенка.

При правильных методах воспитания непосредственное общение (общение ради общения), характерное для начала младенчества скоро уступает место общению по поводу предметов, игрушек, перерастающему *в совместную деятельность* взрослого и ребенка Взрослый как бы вводит ребенка в предметный мир, привлекает его внимание к предметам, наглядно демонстрирует всевозможные способы действия с ними, часто непосредственно помогает ребенку выполнить действие, направляя его движения.

Большое значение в совместной деятельности ребенка и взрослого имеет развивающаяся на протяжении младенчества способность подражать действиям

взрослого. Действия, которыми ребенок овладевает под руководством взрослого, создают основу для психического развития. Таким образом, уже в младенческом возрасте ярко обнаруживается общая закономерность психического развития которая состоит в том, что психические процессы и качества складываются у ребенка под решающим влиянием условий жизни, воспитания и обучения.

Взрослый не только удовлетворяет растущие потребности ребенка и учит его действовать с предметами. Он определенным образом оценивает поведение ребенка, поощряет его улыбкой, хмурит брови, грозит пальцем, если малыш поступает не так, как следует. Благодаря этому ребенок постепенно усваивает положительные привычки, учится правильно себя вести.

Нарастающая потребность в общении со взрослым вступает в противоречие с возможностями общения. Это противоречие находит свое разрешение в понимании человеческой речи, а затем и в овладении ею.

Формирование предпосылок усвоения речи. Потребность общения создает основу для возникновения подражания звукам человеческой речи. После трех месяцев, когда ребенок в хорошем расположении духа, он постоянно издает звуки, гулит. Часто гуление становиться интенсивнее, если взрослый наклоняется над кроваткой.

Очень рано малыш начинает реагировать на эмоциональный тон речи. Эмоциональное состояние поднимает общую активность. Во втором полугодии первого года жизни нормально развивающийся здоровый ребенок много и с удовольствием лепечет подолгу произносит различные слоги, пытается подражать слогам, произнесенным взрослым.

Через лепет малыш выражает готовность к общению, лепеча, он научается произносить и различать новые речевые звуки. произнесение этих звуков приятно ребенку, поэтому его лепет продолжается иногда все время бодрствования. Значение лепета для развития речи младенца трудно переоценить. Лепету сопутствует постепенное совершенствование употребления губ, языка и дыхания.

Если в первые месяцы жизни ребенка взрослые используют речь, чтобы передать свое эмоциональное расположение к ребенку, то при мерно с середины младенческого возраста они стараются создавать специальные условия для развития понимания речи. Понимание ребенком речи первоначально возникает на основе зрительного восприятия. Процесс обучения детей пониманию речи обычно строится следующим образом. Взрослый спрашивает ребенка: «Где то-то?» Вопрос вызывает у младенца ориентировочную реакцию на поведение взрослого. Обычно названный предмет тут же показывают, в результате многократных повторений возникает связь произносимого взрослым слова с предметом, на который указывают.

Развитие движений и действий. На протяжении первого года жизни ребенок достигает больших успехов, овладевал передвижением в пространстве и простейшими действиями с предметами. Он научается держать головку, садиться, ползать, передвигаться на четвереньках принимать вертикальное положение и делать несколько шагов; начинает тянуться к предметам, схватывать и

удерживать их, наконец манипулировать (действовать с предметами) ими — размахивать, бросать, постукивать о кроватку и т.д. Все эти движения и действия являются как бы ступеньками, ведущими к постепенному овладению свой свойственными человеку формами поведения. Различные виды движений и действий успешно формируются только при постоянном внимании к ребенку со стороны взрослых организующих его поведение, и имеют большое значение для психического развития. Вместе с тем они служат показателями того уровня развития, которого достиг ребенок. Особенно важную роль играет овладение активным передвижением в пространстве (ползанием, а затем ходьбой), хватанием предметов и манипулированием ими.

Ползание первый вид самостоятельного перемещения ребенка. Как показывают наблюдения, у большинства детей оно возникает к концу первого— началу второго полугодия жизни, когда дети пытаются достать привлекательную игрушку. Ребенок тянется к игрушке то одной, то другой рукой и, пытаясь ее захватить, немного продвигается вперед. Постепенно движения, ведущие к перемещению, закрепляются, превращаются в способ передвижения.

Овладению самостоятельной *ходьбой* — собственно человеческим видом передвижения — предшествует сравнительно длительный период времени в течение которого ребенок учится подниматься на стоять, держась за какую-либо опору, переступать, стоять без, наконец, ходить с опорой. Поскольку ребенок уже владеет ползанием он не нуждается в ходьбе, чтобы перемещаться с места на пол побуждении ребенка к ходьбе и выработке у него необходимых подготовительных движений решающую роль играет взрослый.

Развитие *хватания* начинается на третьем—четвертом месяце жизни. Ребенок, лежа в кроватке или манеже, поднимает руки над грудью как бы ощупывает одной рукой другую, захватывает и перебирает пальчиками попавший в руку угол пеленки. Если взрослый вкладывает в руку ребенка предмет, возникает по пытка его удержать. Вскоре ребенок начинает сам тянуться к висящей игрушке, хотя в течение некоторого времени он часто промахивается, а если и достает игрушку, то лишь задевает ее, а захватить не может. Только в четыре с половиной—пять месяцев дети обычно свободно достают, захватывают и удерживают висящую игрушку, а вскоре (к шести месяцам) уже могут достать ее одной рукой. Но это не значит, что ребенок полностью овладел хватанием. Оно еще очень несовершенно. Рука, протягиваемая к предмету, движется не по прямой линии, а петлеобразно, по дуге, часто отклоняясь в сторону от нужного направления. Все предметы ребенок пытается хватать одинаково, прижимая пальцами к ладони.

Во втором полугодии первого года жизни происходит дальнейшее совершенствование хватания: во-первых, уточняется движение руки к предмету и, во-вторых, развивается противопоставление большого пальца всем остальным, ребенок переходит к удерживанию предмета пальцами Последовательное приближение руки к предмету складывается примерно к восьми месяцам, но прямым, без отклонений, оно становится только к концу года. Схватывание и удерживание предмета пальцами формируется на седьмом—восьмом месяце

жизни и продолжает совершенствоваться до конца года. Расположение пальцев на предмете все больше зависит от того, какой предмет берет ребенок.

4. Общая характеристика ребенка от 1 года до 3-х лет.

Кризис одного года. Кризис одного года, по терминологии Д. Б. Эльконина, относится к числу «малых», он разделяет два периода одной эпохи — младенчество и ранний возраст.

Л. С. Выготский связывает кризис одного года с возникновением автономной речи и отчасти — с появлением самостоятельной ходьбы. Кроме этого, выделяются также и особые аффективные состояния — гипобулические реакции. По Выготскому, появление автономной детской речи приводит к изменению отношения ребенка к среде, тем вызывая к жизни новую ситуацию развития. «Речь в отношении социального пространства ребенка играет такую же роль, как и ходьба в отношении физического». Однако Выготский указывает на то, что ходьба, возникая в один год, остается, совершенствуется, а автономная речь исчезает, замещаясь речью социальной. Тот факт, что в данном случае мы имеем дело с вскоре исчезающим, «летучим» образованием, дает Выготскому основание именно автономную речь выделять в качестве ключевого кризисного новообразования, характеризующего переходный период.

Л.С. Выготский датирует начало кризиса одного года 10 месяцами, описывая кризис одного года, Выготский выделяет в качестве центрального новообразования речь и указывает на динамику в области аффективной сферы. При описании поведенческих симптомов кризиса одного года всегда указывают и на гипбулические реакции — яркие эмоциональные взрывы, проявляющиеся в том, что ребенок, требуя желаемого, громко кричит, Может броситься на пол, плакать, топать ногами. Гипобулические реакции объясняются тем, что с возникновением автономной речи появляются, «трудности взаимного понимания».

После младенчества начинается новый этап развития человека раннее детство (от 1 года до 3 лет). В раннем возрасте ребенок уже не беспомощное существо, он чрезвычайно активен в своих действиях и в стремлении общению со взрослыми.

Многочисленные исследования показали, что трехлетний ребенок психологически входит в мир постоянных вещей, умеет употреблять многие предметы обихода и испытывает ценностное отношение к предметному миру. Он способен к самообслуживанию, умеет вступать во взаимоотношения с окружающими людьми. Он общается со взрослыми детьми при помощи речи, выполняет элементарные правила поведения.

В отношениях со взрослыми ребенок проявляет выраженную подражательность, что является простейшей формой идентификации Идентификационные отношения ребенка со взрослым и взрослого ребенком готовят малыша к эмоциональной причастности к другому, к людям. На фоне идентификации у ребенка появляется так называемое чувство доверия к людям (чувство базового доверия, Э. Эриксон) также так называемая готовность к присвоению материальной, психической и духовной культуры.

Основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребенка, являются: *овладение телом, овладение речью, развитие предметной деятельности*. Эти достижения проявляются телесной активности, координированности движений и действий, прямохождении; в развитии соотносящих и орудийных действий; в бурном развитии речи; в развитии способности к замещению, символическим действиям; в развитии наглядно-действенного, наглядно-образного и знакового мышления; в развитии воображения и памяти; в выделении своего Я и в появлении так называемого чувства личности.

5. Ведущая деятельность - предметно-орудийная и другая деятельность ребенка раннего возраста.

В раннем возрасте, особенно в первой его половине, ребенок только начинает входить в мир социальных отношений. Решающее значение для развития ребенка в раннем возрасте имеет изменение форм его общения со взрослыми, происходящее в связи с вхождением в мир постоянных предметов, с овладением предметной деятельностью. Именно в предметной деятельности через общение со взрослыми создается основа для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира. «Немые» формы руководства (показ действий, управление движениями, выражение одобрения при помощи жестов и мимики) становятся уже не достаточными для обучения ребенка приемам и правилам употребления предметов. Возрастающий интерес ребенка к предметам, их свойствам и действиям с ними побуждает его постоянно обращаться к взрослым. Но и обратиться, и получить необходимую помощь он может, только овладевая речевым общением. В раннем детстве развитие речи идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка.

Общение взрослого с ребенком дает ему возможность начать осознавать себя как отдельного человека. Именно в раннем возрасте ребенок открывает себя как отдельную персону. Он начинает произвольно овладевать своим телом, совершая целенаправленные движения и действия.

Орудийные действия — это действия, в которых один предмет - орудие — употребляется при воздействии на другие предметы. Ребенок в период раннего детства знакомится с употреблением только нескольких самых элементарных орудий — ложки, чашки, совочка, лопатки, карандаша. Но и это имеет очень большое значение для его психического развития, потому что и в этих орудиях заключены черты, присущи всякому орудию. Орудие выступает в качестве посредника между рукой ребенка а предметами, на которые нужно воздействовать, и то, как происходит это воздействие, зависит от устройства орудия. Поэтому овладение орудийными действиями требует полной перестройки движений руки ребенка, их подчинения устройству орудия. Но перестройка движения руки может произойти только при условии что ребенок научится учитывать связь между орудием и теми предметами на которые направлено действие: между ложкой и пищей, совочком и песком, карандашом и бумагой.

Орудийными действиями ребенок овладевает в ходе обучения при систематическом руководстве взрослого, который показывает действие направляет руку ребенка, обращает его внимание на результат. Оно проходит несколько *ступеней*. На *первой ступени* орудие фактически служит для ребенка только продолжением его собственной руки и он пытается действовать им, как рукой. На этой ступени, хотя ребенок и держит орудие, действие является еще не орудийным, а ручным. *Следующая ступень* состоит в том, что ребенок начинает ориентироваться на связь орудия с предметом, на который направлено действие, но выполняет его успешно только от случая к случаю, пытаясь ПОВТОРЯТЬ движения, приводящие к успеху. И только в конечном итоге происходит достаточное приспособление руки к свойствам орудия - возникает орудийное действие.

Орудийные действия, которыми овладевает ребенок раннего возраста, весьма несовершенны. Они продолжают отрабатываться в дальнейшем. Но важно не то, насколько у ребенка отработаны соответствующие движения, а то, что он усваивает сам принцип употребления орудий, являющийся одним из основных принципов деятельности человека. Усвоение принципа орудийного действия дает ребенку возможность в некоторых ситуациях переходить и к самостоятельному употреблению предметов в качестве простейших орудий (например, использовать палку для доставания далекого предмета).

Начиная выполнять правила пользования предметами, ребенок психологически входит в мир постоянных вещей: предметы выступа ют для него как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления. Малыша обучают тому, что предмет в обыденной жизни имеет постоянное значение, закрепленное за ним обществом.

К концу раннего детства (на третьем году жизни) начинают складываться новые виды деятельности, которые достигают развернутых форм за пределами этого возраста и начинают определять психическое развитие. Это игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование).

6. Предпосылки формирования личности. Кризис 3-х лет и его значение.

Кризис трех лет. Кризис трех лет в концепции Л.С. Выготского проработан наиболее подробно. Ему посвящена работа «Кризис трех лет», в которой описано «семизвездье симптомов» этого возрастного перехода.

Первый симптом, на который обращает внимание Л.С. Выготский, — *негативизм*. Эта поведенческая реакция состоит в том, что ребенок не хочет что-то сделать только потому, что это предлагает кто-то из взрослых. Негативизм вынуждает ребенка действовать вопреки своему аффективному желанию. Второй симптом — *упрямство.* Упрямство, в отличие от настойчивости, состоит в том, что ребенок настаивает на чем-то лишь потому, что он этого потребовал. По сравнению с негативизмом упрямство проявляется в ситуациях, где исходно ребенок сам заявил некоторое требование. Третий симптом — *строптивость.* Строптивость безлична, она направлена скорее на всю ситуацию воспитания, чем на кого-то конкретно. «Здесь сказывается строптивая установка ко всему об

разу жизни, который сложился до трех лет, по отношению к нор мам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам».

Четвертый симптом — *своеволие*. Он заключается в «тенденции к самостоятельности». В противоположность первым трем симптомам, своеволие это не протест, а наоборот, стремление к некоторому действию, предмету, ситуации. Следующие три симптома, по словам Л.С. Выготского, носят второстепенный характер. Это протест-бунт — поведение начинает носить протестующий характер; обесценивание — например, отрицательное отношение к родителям; деспотизм — желание про являть деспотическую власть по отношению к близким. Кроме этих главных симптомов, есть и другие, невротического свойства: возможен энурез, ночные страхи, иногда резкие затруднения в речи.

Описав все семь основных симптомов поведения детей на рубеже раннего и дошкольного возраста, Л.С. Выготский определяет их в целом как трудновоспитуемость. Определяя это понятие, он говорит об изменениях в социальных отношениях ребенка с ближайшими взрослыми. Все симптомы, по Выготскому, вращаются вокруг оси «Я» и окружающих людей. Все это заставляет говорить об «эмансипации» о психологическом отделении от ближайших взрослых.

Теоретически осмысляя известные по литературе данные и собственные наблюдения, Л.С. Выготский делает главный вывод: специфика поведения в кризисе трех лет говорит о том, что «ребенок мотивирует свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми»; кризис трех лет это «прежде всего кризис социальных отношений; возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка... мотив дифференцирован от ситуации».

Л.И. Божович, рассматривая кризис трех лет, связывает его с появлением некоторого системного новообразования, которое выражается в возникновении слова «Я», доминирующей является потребность в реализации и утверждении собственного Я. Депривация именно этой тенденции вызывает основные трудности в по ведении детей. После возникновения «системы Я» как следствие возникают и другие новообразования, самым значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых, быть «хорошим».

Появление самооценки (желания быть хорошим) к концу третье го года жизни приводит к усложнению внутренней жизни ребенка: с одной стороны, присутствует желание действовать по своему собственному усмотрению, с другой — соответствовать требованиям значимых взрослых. По мнению Л.И. Божович, три года — важный рубеж в развитии ребенка; «система Я» включает в себя некоторое знание о себе и отношение к себе. Д.Б. Эльконин, в своей работе определяет новообразование раннего возраста, оформляющееся в три года, — личное действие и сознание «я сам», к трем годам возникает желание действовать по собственному усмотрению, действовать вопреки ситуации, вопреки предложенному взрослым.

Тема. Психическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте

1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте.
2. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте. Другие виды деятельности.
3. Основные психологические новообразования дошкольного возраста.
4. Психологическая готовность к обучению в школе.

1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте.

По Л.И. Божович, **социальная ситуация развития -** это совокупность всех обстоятельств жизни в соотношении с особенностями личности ребенка определённого возраста.

По Л.С. Выготскому, **социальная ситуация развития -** это «отношение ребенка к социальной действительности».

В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к миру взрослых людей. Ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей. Взрослый начинает выступать не только как конкретное лицо, но и как образ. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве: « р е б е н о к – в з р о с л ы й (о б о б щ е н н ы й, о б щ е с т в е н ный)». Обобщенный взрослый – это носитель общественных функций, т.е. водитель, милиционер, продавец, воспитатель, мама вообще (см. схему, представленную в презентации).

Классическая психологическая ситуация, складывающаяся в конце раннего детства, - феномен «Ясам». Внешне это выражается в противостоянии «хочу» ребенка и «нельзя» взрослого. Ребенок стремится действовать самостоятельно, вести себя «как взрослый». Однако современный мир слишком сложен, и прямое, непосредственное участие ребенка в большинстве видов труда, учитывая реальный уровень его развития, невозможно.

Противоречие разрешается в особом типе деятельности дошкольника – в игре. Игровое действие свободно от обязательных способов действия, оно носит символический характер. В сюжетно-ролевой игре, характерной для дошкольного детства, ребенок берет на себя роль другого (чаще всего взрослого) и моделирует его действия, проигрывает эту воображаемую ситуацию.

<u>Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте (по Л.И. Божович):</u>

Общение ребенка с взрослыми усложняется и приобретает новые формы и новое содержание, которое становится внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации.

Наблюдается стремление к воплощению ведущих потребностей ребенка: познавательная потребность, выражающаяся в желании учиться, приобретать новые знания и умения, и потребность в общении, принимающая форму желания выполнять важную общественно значимую деятельность, имеющую ценность не только для него самого, но и для окружающих взрослых.

Для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию и уважению взрослого, но и к его взаимопониманию и

сопереживанию. Для них становится особенно важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситаутивно-личностного общения.

2. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте. Другие виды деятельности.

Как развивались теории детского обучения через игры?

«Одна только работа и отсутствие развлечений делают из Джека идиота».

В то время как данная старая поговорка может показаться банальностью или клише современным учащимся, она, тем не менее, содержит в себе зерно истины, особенно, когда речь идет о детях и играх.

Греческие философы Платон и Аристотель рассматривали роль игры в обучении, но конкретные теории детского обучения через игры были разработаны века спустя.

Ниже идет ретроспектива нескольких современных психологических теорий и теоретиков, - определивших текущий курс введения игр в сегодняшнюю систему образования.

Нижеследующие абзацы могут показаться обрывочными и несвязными; дело в том, что они представлены как краткое изложение основных положений от каждого теоретика в рассматриваемой области.

Игра как терапия

В 1920, Зигмунд Фрейд представил психоаналитическую теорию игры, которая была описана в его книге «По ту сторону принципа удовольствия» (Beyond the Pleasure Principle).

В своей работе Фрейд описал игру, как детский механизм повторяющейся разработки ранее пережитого травматического события в попытке исправить или преодолеть это событие таким образом, чтобы новый исход удовлетворил ребенка.

Игра как репетиция

В 1972 Джером Сеймур Брунер (Bruner) установил, что одна из основных функций детских игр – это репетиция действий из различных сценариев реальной жизни в безопасной, безрисковой обстановке, чтобы, когда ребенок столкнется со сложной ситуацией в будущем, последняя не превратилась бы для него в чрезмерный стресс.

Игра как подготовка

Джон Дьюи (John Dewey) был видным теоретиком в ранних 1900-х. Согласно Дьюи, игра – это подсознательная активность, помогающая индивидууму развиться одновременно умственно и социально. Ее необходимо отделять от работы, т. к. игра помогает ребенку вырасти, войти во взрослый мир работающих, серьезных людей.

По мере того, как дети становятся взрослыми, они более не «играют», но все же ищут развлечения в своей профессии. Эта детская деятельность под названием «игра» готовит их к возможности стать психологически здоровыми работающими людьми.

Игра как сенсорное обучение

Мария Монтессори (Maria Montessori), итальянский педагог-теоретик из ранних 1900-х, выдвинула постулат, что «игра – это детская работа». Согласно методике Монтессори, которая до сих пор используется в наше время в частных школах, в целом образовывать детей легче всего, если они тратят и свое игровое время одновременно чему-то обучаясь или развивая воображение.

«Игра» Монтессори сенсорная, здесь используется тактильный подход к выбору ежедневных детских рабочих принадлежностей, вроде столов с песком. При этом ребенок устанавливает свой собственный темп, а учитель объединяется с учеником, помогая ребенку учиться играя.

Игра как интеллектуальное развитие

Жан Пиаже (Jean Piaget) наиболее известен за выделение и учреждение стадий детского развития. Эти стадии напрямую связаны с играми, т. к. он установил, что интеллектуальный рост имеет место тогда, когда ребенок проходит через стадии ассимиляции (уподобления) или манипулирования окружающим миром ради удовлетворения собственных потребностей – притворяясь, или, другими словами, играя, - и аккомодации (приспособления) либо исправления своих взглядов для удовлетворения потребностей своего окружения, или для работы.

Игра как социальное развитие

Лев Выготский (Lev Vygotsky) предполагает, что дети будут использовать игру, как средство, чтобы развиться социально. В игре они сталкиваются с другими детьми и учатся взаимодействовать, используя речь и ролевые модели.

Выготский наиболее известен за введение понятия ЗБР или «зоны ближайшего развития». Оно предполагает, что, в то время, как детям требуется их ровня или товарищи по играм, чтобы развиваться и расти (отработка изученного), им нужно и взаимодействие со взрослыми по мере того, как они осваивают каждый социальный навык и готовы встретиться с новыми областями для изучения и роста.

Ведущая деятельность (англ. leading activity) – деятельность, выполнение которой определяет формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени развития его личности. Внутри В. д. происходит подготовка, возникновение и дифференциация др. видов деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Игра — это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она представляет собой тип символико-моделирующей деятельности. Игра как модель содержит в себе «культурный код» детского развития (В.П. Зинченко). Игра – эмоционально насыщенная деятельность, она захватывает ребенка целиком. Мотив игры лежит в самом игровом процессе; формула мотивации игры — не выиграть, а играть.

Ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте – сюжетно - ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра глубоко и всесторонне изучена в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Ф.И. Фрадкиной и др.

Предпосылки и условия перехода от предметно-манипулятивной деятельности к игровой в раннем возрасте:

1. Вычленение взрослого как образца действий;
2. Возникновение стремления действовать как взрослый, но самостоятельно, независимо от него;
3. Способность сравнивать свои действия с действиями взрослых;
4. Обобщение способа действия и отделение его от предмета, делающее возможным перенос способа действия на другие предметы и ситуации;
5. Овладение знаковой функцией сознания, использование предметов-заместителей;
6. Увеличение числа действий, их усложнение, появление цепочки действий, отражающих логику реальности.

В исследовании Д. Б. Эльконина показано, что логика развития игры может быть представлена следующей схемой:

1. есть ложкой
2. кормить ложкой
3. кормить куклу
4. кормить как мама (появление роли).

В концепции Д. Б. Эльконина, отражающей состояние взглядов на природу, на механизмы развития в отечественной психологии 60-70 гг., генезис игры описывается по следующим параметрам:

- Центральное содержание игры;
- Наличие в игре роли и особенности ее осуществления;
- Характер логики игровых действий и чем она определяется;
- Отношение ребенка к нарушению логики игровых действий и мотивы протеста.

Рассмотрим основные стороны детской игры: содержание и сюжет. Развитие сюжетной и содержательной сторон детской игры показывает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых.

Сюжет – отражаемая в игре область, сторона действительности. Разнообразие сюжетов увеличивается по мере знакомства ребенка с новыми аспектами жизни взрослых: игра «в семью», «в доктора», «в магазин», «в погоню» и т.д. Младшие дошкольники заимствуют сюжеты из наблюдения повседневной жизни своей семьи, близкого окружения.

ПРИМЕР: «- Ой, ой, ой! - покачала головой Наташа. - Ваш Фома столько съел сладкого, что у него обязательно заболит живот. Наверно, уже болит... Поглядите, как он сморщился!

Катруся испуганно схватила Фому на руки и поглядела на него. И что это Наташа придумывает? Совсем он не сморщился, а улыбается, как всегда.

- Это он нарочно улыбается, а живот у него все-таки болит, — сказала Наташа. - Уложи его скорей в постель, я буду его лечить!

Дело в том, что Наташина мама была доктор. Катруся еще не придумала, кем она будет, когда вырастет. А вот Наташа давно уже решила, что

обязательно станет доктором, как ее мама. И когда они играли в куклы, она всегда придумывала, что кто-нибудь больной, и тут же начинала его лечить.

Катруся в ту же минуту раздела Фому и уложила его в постель. Наташа вышла в коридор и оттуда постучала в двери. Катруся отворила.

- Здравствуйте! Это вы вызывали доктора? Кто тут больной? - суровым голосом спросила Наташа-доктор.

- Здравствуйте, доктор! Болен мой сынок Фома. У него живот болит! - ответила Катруся.

- Сейчас мы его выслушаем!

Наташа вытащила Фому из постели и начала выслушивать, прижав к его животу пустую катушку. Потом засунула ему под мышку карандаш - это, конечно, был термометр. Подождав немного, Наташа поглядела на карандаш, стряхнула его, как настоящий термометр, и сказала:

- Ваш сын очень болен, у него тридцать и шесть. Он наелся сладкого и из-за этого захворал. Ему нельзя гулять и нельзя сидеть на окне. Положите ему на горло компресс и давайте горькое лекарство. До свиданья!

- До свиданья, доктор!

Доктор важно поклонился и ушел. А Катруся нашла клочок ваты и тряпочку и накрутила Фоме на шею такой компресс, что у него сразу же все перестало болеть»

(Забила Н. Катруся уже большая: Повести и сказки. М., 1972).

С расширением кругозора старшие дошкольники черпают сюжеты из книг, мультфильмов, фильмов (игры в «Человека-паука», в космические войны). Конечно, мы должны учитывать то, что направлением детской ориентировки могут быть и самые темные стороны действительности, и самая низменная и преступная мотивация.

С о д е р ж а н и е игры – то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности и отношений взрослых; то, какие именно действия и взаимоотношения людей воспроизводятся им в игровой форме. Отношения «человек – человек» могут быть воссозданы в собственной деятельности ребенка по-разному, в зависимости от того, насколько глубоко он понимает сущность той или иной деятельности взрослых. Содержательная сторона игры развивается и углубляется на протяжении дошкольного детства.

Структура сюжетно-ролевой игры в развитой форме включает роль, воображаемую ситуацию и игровые действия.

Взятая на себя ***роль*** взрослого человека и связанные с ней действия составляет ***основную единицу игры*** (Д.Б. Эльконин), ***«конституирующий момент в игре»*** (А.Н. Леонтьев). Роль содержит правила поведения, которые определяются самими детьми (например, учитель не бегает на перемене).

Игровые действия – способы осуществления роли. Они имеют обобщенный характер. Это всегда воспроизведение общего, типического, чаще всего социальной функции взрослых: «доктора вообще», «командира вообще». Игры в животных не являются в данном случае исключением. Злой волк, хитрая лисица, храбрый заяц выступают в качестве носителей человеческих

свойств и функций, с помощью этих ролей воссоздаются вполне реалистические отношения. Игровые действия могут быть выражены символически (например, тушить пожар, водить машину и т.д.)

Воображаемая (мнимая) ситуация **–** расхождение видимого пространства и смыслового поля как наиболее существенной характеристике воображаемой ситуации. Это означает, что ребенок действует в игре с тем, чем предмет является по смыслу (например, «скачет на лошади», хотя вместо реальной лошади использует предмет заместитель-палку).

ПРИМЕР: «Он грыз яблоко и время от времени издавал протяжный мелодический свист, за которым следовали звуки на самых низких нотах: «Дин-дон-дон, дин-дон-дон», так как Бен изображал пароход. Подойдя ближе, он убавил скорость, стал посреди улицы и принялся, не торопясь, заворачивать, осторожно, с надлежащей важностью, потому что представлял собою «Большую Миссури», сидящую в воде на девять футов.

Он был и пароход, и капитан, и сигнальный колокол в одно и то же время, так что ему приходилось воображать, будто он стоит на своем собственном мостике, отдает себе команду и сам же выполняет ее.

- Стоп, машина, сэр! Динь-дилинь, динь-дилинь-динь!

Пароход медленно сошел с середины дороги и стал приближаться к тротуару.

- Задний ход! Дилинь-дилинь-динь!

(М. Твен. Приключения Тома Сойера. – Калининград, 1972. – С. 15-16).

Взаимоотношения детей в ситуации совместной игры *носит различный характер:* ***игровые и реальные.***

Другие виды деятельности (продуктивная, трудовая, учебная)

Продуктивные виды деятельности (такие, как рисование, лепка, конструирование) также рассматриваются как своеобразные формы моделирования окружающей действительности, приводящие к абстрагированию значимых свойств предмета (формы, цвета, величины и т.п.). Продуктивные виды деятельности содержат замысел, который творчески реализуется. Зарождающаяся в рамках предметной деятельности *изобразительная деятельность* продолжает развиваться в дошкольном детстве в форме игры. Собственно результат, продукт, изображение, долгое время остается второстепенным, важным является сам процесс рисования, разворачивающийся как игра, как моделирование событий на плоскости бумаги.

Графическая форма изображения предмета обусловливается имеющимися у ребенка графическими образцами, зрительными впечатлениями, двигательно-осязательным опытом, полученным в процессе действия с предметом. Существует тенденция к закреплению графических образов, превращению их в графические шаблоны.

До 5 лет в рисунках изображается ограниченное число объектов. В содержании рисунка преобладают графические шаблоны, заимствованные у взрослых (домик, солнышко, цветок, машина). В возрасте 5-6 лет рисунков становится гораздо больше. Прослеживается зависимость содержания рисунков от

пола, места проживания, общественной ситуации. Реальное и воображаемое, видимое и знаемое соседствуют в детском рисунке. В рисовании наблюдается индивидуальная приверженность: цвет и тщательность прорисовки деталей выражают отношение ребенка к содержанию рисунка.

Конструирование требует специальной организации деятельности, поскольку в нем предъявляются наиболее выраженные требования к точности восприятия и пониманию соотношения частей конструкции. Возникают задачи выделения опорных деталей, усвоения способов обследования образца, приемов конструирования. В ходе конструирования формируется одна из важнейших способностей - способность к планированию деятельности.

Развитие элементов учебной и трудовой деятельности. Учебная деятельность имеет особую цель – получать новые знания. Умение учиться предполагает умение отличать учебную задачу от практической, жизненной ситуации и принимать ее.

Важным в дошкольном возрасте является формирование мотивационной основы учения – развитие познавательных интересов (любознательности). Дидактическая игра – особая форма игры, способствующая становлению собственно познавательной, учебной деятельности. Продуктивные виды деятельности, выполнение трудовых и учебных заданий способствуют развитию личности дошкольника: формируется направленность на получение результата, планирование и управление поведением, навыки самооценки, новые мотивы, трудоспособность.

3. Психологические новообразования дошкольного возраста

1. *Изменения в мотивационно-потребностной сфере:*

- Формирование новых по происхождению мотивов: самоутверждение, стремление к успеху, достижение цели, уважение других, самоуважение, уверенность в себе.
- Индивидуализация и оформление иерархической структуры мотивов.

2. *Изменение эмоциональной системы:*

- Формирование чувств социального происхождения;
- Появление первичного представления о важнейших нравственных понятиях добра и зла.

3. *Обогащение и развитие системы психологических защит:*

- ***Интрое́кция*** (от лат. intro - внутрь и лат. jacio - бросаю, кладу) - включение индивидом в свой внутренний мир воспринимаемых им от других людей взглядов, мотивов, установок и пр. (интрое́ктов).
- ***Прое́кция*** (лат. projectio — бросание вперед) - психологический процесс, относимый к механизмам психологической защиты, в результате которого человек приписывает кому-то или чему-то свои собственные мысли, чувства, мотивы, черты характера и пр., полагая, что он воспринял что-то приходящее извне, а не изнутри самого себя.
- ***Компенсация*** – защитный механизм психики, заключающийся в бессознательной попытке преодоления реальные и воображаемые недостатки.

4. *<u>Завершение первичного этапа формирования самосознания:</u>*

Самосознание старшего дошкольника включает:

- аффективный компонент «Я-образа»;
- когнитивный компонент «Я-концепции».

5. *<u>Развитие произвольности поведения и познавательных процессов:</u>*

- Произвольное, преднамеренное запоминание и припоминание.
- Внимание, память, мышление приобретает опосредованный, знаковый характер, становятся высшими психическими функциями («параллелограмм развития» памяти А.Н. Леонтьева).
- Высокий уровень познавательной потребности.
- Появление в 5-7 лет исходной формы теоретического мышления.
- Формирование наглядно-образного мышления.
- Период от 2 до 7 лет характеризуется переходом от сенсомоторного интеллекта к первоначальным формам логического мышления (Ж. Пиаже).
- Практическое овладение речью, развитие функций речи.

4. Психологическая готовность к обучению в школе.

Младший школьный возраст – очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах.

Проблемами младшего школьного возраста занимались многие психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и др. Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребёнка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений со взрослым, опосредованных задачей («ребёнок – взрослый – задача»).

Особенности социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста:

Первый и самый важный момент – это начало обучения в школе. У ребенка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью.

С началом обучения в школе у ребенка изменяются отношения с окружающими людьми. Несмотря на то что он продолжает жить в том же доме, ходить по тем же улицам, жизнь его кардинально меняется. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения определенным правилам. Родители начинают контролировать его: интересуются оценками и высказывают свое мнение по поводу них, проверяют домашние задания, составляют режим дня. Ребенку начинает казаться, что родители стали любить его меньше, потому что теперь их больше всего интересуют оценки. Это возлагает на него новую ответственность: ему приходится контролировать свои ситуативные импульсы, организовывать свою жизнь. В результате ребенок начинает испытывать чувство одиночества и отчуждения от близких.

Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении.

Проблема психологической готовности к школьному обучению.

«Школьной зрелостью» обычно считают достижение такой ступени нервно-психического развития, когда ребёнок становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья; подразумевается также овладение умениями, знаниями, навыками, способностями, мотивами и др. поведенческими характеристиками.

Психологическая готовность к школьному обучению рассматривается как многокомпонентное образование. Выделяются следующие компоненты:

1.Личностная готовность:

- уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы. Стремление занять своё особое место в системе социальных отношений, выполнять важную деятельность – быть школьником.

- «Внутренняя позиция школьника» как показатель готовности ребёнка к школьному обучению.

- Развитие произвольной сферы: произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению.

2.Интеллектуальная готовность:

- Ориентировка в окружающем, запас знаний.

- Уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления. Уровень обобщения – умение обобщать и дифференцировать предметы и явления.

- Развитие речевой сферы.

3.Двигательная готовность:

- Мелкая моторика.

- Крупные движения (рук, ног, всего тела).

4.Уровень развития предпосылок учебной деятельности:

- Умение внимательно слушать и точно выполнять последовательные указания взрослого.

- Самостоятельно действовать по заданию.

- Ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлечение на побочные факторы.

Готовность к школьному обучению – это владение предпосылками к последующему усвоению качеств школьника.

Психологическую готовность отличают от педагогической подготовленности, когда акцент ставится на наличие у ребёнка определённых знаний и умений.

Разработаны различные комплексы методик, измеряющих готовность к школе. Для ориентировки и выявления детей «группы риска» при массовом обследовании проводится экспресс-диагностика школьной готовности (используются специализированные методики диагностики школьной зрелости, например тест Кёрна-Йирасека). Именно школа должна быть готова принимать самых разных детей такими, какие они есть; понимать их и помогать их личностному росту.

Тема: Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет) по Д.Б. Эльконину.

1. Психологическая готовность к обучению в школе.

2. Учебная деятельность – как ведущий тип деятельности младшего школьника.

3. Основные психические новообразования младшего школьника.

4. Характеристика формирования личности ребёнка младшего школьного возраста.

1. Психологическая готовность к обучению в школе.

Младший школьный возраст – очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах.

Проблемами младшего школьного возраста занимались многие психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и др. Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребёнка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений со взрослым, опосредованных задачей **(«ребёнок – взрослый – задача»)**.

Особенности социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста:

Первый и самый важный момент – это *начало обучения в школе*. У ребенка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью.

С началом обучения в школе у ребенка изменяются отношения с окружающими людьми. Несмотря на то, что он продолжает жить в том же доме, ходить по тем же улицам, жизнь его кардинально меняется. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения определенным правилам. Родители начинают контролировать его: интересуются оценками и высказывают свое мнение по поводу них, проверяют домашние задания, составляют режим дня. Ребенку начинает казаться, что родители стали любить его меньше, потому что теперь их больше всего интересуют оценки. Это возлагает на него новую ответственность: ему приходится контролировать свои ситуативные импульсы, организовывать свою жизнь. В результате ребенок начинает испытывать чувство одиночества и отчуждения от близких.

Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении.

Проблема психологической готовности к школьному обучению.

«Школьной зрелостью» обычно считают достижение такой ступени нервно-психического развития, когда ребёнок становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья; подразумевается также овладение умения-

ми, знаниями, навыками, способностями, мотивами и др. поведенческими характеристиками.

Психологическая готовность к школьному обучению рассматривается как многокомпонентное образование. Выделяются следующие **компоненты:**

1. Личностная готовность:

- уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы. Стремление занять своё особое место в системе социальных отношений, выполнять важную деятельность – быть школьником.

- «Внутренняя позиция школьника» как показатель готовности ребёнка к школьному обучению.

- Развитие произвольной сферы: произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению.

2. Интеллектуальная готовность:

- Ориентировка в окружающем, запас знаний.

- Уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления. Уровень обобщения – умение обобщать и дифференцировать предметы и явления.

- Развитие речевой сферы.

3. Двигательная готовность:

- Мелкая моторика.

- Крупные движения (рук, ног, всего тела).

4. Уровень развития предпосылок учебной деятельности:

- Умение внимательно слушать и точно выполнять последовательные указания взрослого.

- Самостоятельно действовать по заданию.

- Ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлечение на побочные факторы.

Готовность к школьному обучению – это владение предпосылками к последующему усвоению качеств школьника.

Психологическую готовность отличают от педагогической подготовленности, когда акцент ставится на наличие у ребёнка определённых знаний и умений.

Разработаны различные комплексы методик, измеряющих готовность к школе. Для ориентировки и выявления детей «группы риска» при массовом обследовании проводится экспресс-диагностика школьной готовности (используются специализированные методики диагностики школьной зрелости, например тест Кёрна-Йирасека). Именно школа должна быть готова принимать самых разных детей такими, какие они есть; понимать их и помогать их личностному росту.

2. Учебная деятельность – как ведущий тип деятельности младшего школьника.

Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – это учебная деятельность.

Учебная деятельность – это процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых (М. Хилько, М. Ткачёва).

Учебная деятельность **–** это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. (И.В. Шаповаленко). Предметы науки и культуры – это особые предметы, с которыми надо научиться действовать.

Учебная деятельность не дается человеку от рождения, ее надо сформировать. Поэтому задача начальной школы состоит в том, чтобы научить ребенка учиться.

Для того чтобы учебная деятельность проходила успешно, необходима положительная мотивации, т. е. чтобы ребенок сам очень хотел учиться. Но мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, и со временем мотив теряет свою силу. Поэтому одной из главных задач успешности учебной деятельности является формирование познавательной мотивации, которая тесно связана с содержанием и способами обучения.

Предметом изменений в учебной деятельности является сам ученик. Учебная деятельность – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «кем я был» и «кем я стал». Поэтому новым предметом для ученика становится процесс собственного изменения. Главным в учебной деятельности является то, чтобы человек посмотрел на себя и оценил собственные изменения. Собственная оценка и есть предмет учебной деятельности.

Компоненты учебной деятельности (Д.Б. Эльконин):

Первый компонент — мотивация. В основе учебно-познавательных мотивов лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу учебной деятельности — как, какими способами решаются учебные задачи.

Второй компонент — учебная задача, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения.

Третий компонент — учебные операции, они входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. Операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи.

Четвертый компонент — контроль. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности.

Пятый компонентом структуры учебной деятельности — **оценка.** Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом недостаточно общей оценки — насколько правильно и качественно

выполнено задание; нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны.

Рассмотрим, в какой форме осуществляется учебная деятельность. На начальных этапах – это совместная деятельность учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте получается, что сначала все находится в «руках учителя» и он «действует руками ученика». Только в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), а «руками учителя» является его интеллект. Учебную деятельность можно сравнить с предметной, только в учебной деятельности предмет является теоретическим и идеальным, что ведет к проблемам в совместной деятельности во время учебного процесса. Но в процессе обучения происходит взаимодействие ребенка не только с учителем, но и друг с другом, которое также влияет на развитие учебной деятельности.

Центральная задача младшей школы – формирование «умения учиться».

Полноценная учебная деятельность включает умения:

-выделять и удерживать учебную задачу;
- самостоятельно находить и усваивать общие способы решения задач;
- адекватно оценивать и контролировать себя и свою деятельность;
- владеть рефлексией и саморегуляцией деятельности;
- использовать законы логического мышления;
- владеть и пользоваться формами обобщения, в том числе теоретическими;
- уметь участвовать в коллективно распределённых видах деятельности;
- иметь высокий уровень самостоятельной творческой активности.

Учебная деятельность связана с другими видами деятельности младших школьников – игровой и трудовой. Рассмотрим, какое влияние она оказывает на *игровую деятельность.* В младшем школьном возрасте актуальность игры сохраняется, но в характере игровой деятельности происходят изменения (табл. 1). Возрастает значение игр с достижением известного результата (спортивные, интеллектуальные игры). В этом возрасте игра носит скрытый характер, т. е. происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения (игра-драматизация). Кроме того, игра начинает подчиняться учебной деятельности.

Тем не менее, для младшего школьника игра очень важна, поскольку позволяет сделать смысл вещей более явным. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь хотя и вспомогательное, но все-таки существенное значение. Она позволяет ребенку овладеть высокими общественными мотивами поведения.

Таблица 1

Этапы игровой деятельности в младшем школьном возрасте

Этап развития игры	Возраст ребенка	Содержание	Партнеры (товарищ) по игре	Влияние игры на развитие ребенка
Спортивные игры (вторая стадия развития игр с правилами)	Младший школьник	Главное — не процесс, а результат игры — выигрыш	Для игры нужен товарищ. Нарушение правил — обычная практика	Развитие двигательных способностей и личностных качеств (мотивации и т.д.)
Игры-фантазии	Младший школьник	Внешнего действия нет, дети фантазируют, представляют себя в будущем	Не нужны	Развитие воображения, способности к планированию

Учебная деятельность связана и с *трудом.* В связи с перестройкой школы вопрос связи учебной деятельности с трудом становится особенно важным. Участие детей в трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоение знаний. Одна из основных трудностей освоения знаний в школе – это оторванность от жизни. Ребенок усваивает знания, знает формулировки и может проиллюстрировать их на примере, но эти знания не применяются на практике. Поэтому когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, то вынужден прибегать к житейским представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельность, направленную на применение полученных знаний на практике. Возможно, введение предпрофильного образования в школе немного сгладит эти проблемы.

Но задача школы заключается не только в том, чтобы дать ребенку определенное количество знаний – нужно воспитать его в нравственном отношении. Перед школой стоит задача формирования нравственных качеств ребенка в ходе учебной деятельности. Полностью обеспечить решение данной задачи не представляется возможным, так как для этого нет благоприятных условий. А в труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме, в трудовой деятельности более ощутима необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

3. Основные психические новообразования младшего школьника.

К новообразованиям младшего школьного возраста относятся память, восприятие, воля, мышление.

Память. В этом возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Хорошо развивается механическая память, немного отстает в своем развитии опосредованная и логическая память. Это связано с тем, что данные виды памяти в учебной, трудовой, игровой деятельности не востребованы и ребенку хватает механической памяти. Идет интенсивное формирование приемов запоминания: от наиболее примитивных (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) до группировки и осмысления связей разных частей материала.

Восприятие. Происходит переход от непроизвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом. В начале данного периода восприятие еще не дифференцировано, поэтому ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры.

Если на начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Он может устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это хорошо видно на следующем примере. Когда детей просили рассказать, что нарисовано на картине, то дети от 2 до 5 лет перечисляли изображенные на ней предметы, от 6 до 9 лет – описывали картину, а ребенок старше 9 лет давал свою интерпретацию увиденному.

Воля. Учебная деятельность способствует развитию воли, так как учение всегда требует внутренней дисциплины. У ребенка начинает развиваться способность к самоорганизации, он осваивает приемы планирования, повышаются самоконтроль и самооценка. Формируется способность сосредоточиваться на не интересных вещах.

Существенные изменения в этом возрасте происходят в области **мышления.** Познавательная активность ребенка младшего школьного возрасте очень высокая. Это выражается в том, что он задает много вопросов и интересуется всем: какой глубины океан, как там дышат животные и т. д.

Ребенок стремится к знаниям. Он учится оперировать ими, представлять ситуации и при необходимости пытается найти выход из той или иной ситуации. Ребенок уже может представлять ситуацию и действовать в ней в своем воображении. Такое мышление называется *наглядно-образным.* Это основной вид мышления в данном возрасте. Ребенок может мыслить и логически, но, поскольку обучение в младших классах успешно идет только на основе принципа наглядности, этот вид мышления пока необходим.

В начале младшего школьного возраста мышление отличается *эгоцентризмом* – особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного определения некоторых проблемных моментов.

Процесс обучения в младших классах направлен на активное развитие *словесно-логического* мышления. Первые два года в процессе обучения преобладают наглядные образцы учебного материала, но постепенно их использование сокращается. Таким образом, наглядно-образное мышление сменяется мышлением словесно-логическим.

Уже в конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия между детьми: одни – «теоретики» или «мыслители», которые легко решают задачи в словесном плане; другие – «практики», им нужна опора на наглядность и практические действия; у «художников» хорошо развито образное мышление. У многих детей эти виды мышления развиты одинаково.

В младшем школьном возрасте начинает развиваться *теоретическое* мышление, ведущее к перестройке всех психических процессов, и, как говорил Д.Б. Эльконин: «память становится мыслящей, а восприятие думающим». Важным условием для развития теоретического мышления является формирование научных понятий и применение их на практике. Это можно проиллюстрировать на следующем примере. Детям дошкольного и школьного возраста задавали вопрос: «Что такое плод?» Дошкольники говорили, что это то, что едят и что растет, а школьники отвечали, что плод – это часть растения, содержащее семя.

Теоретическое мышление позволяет решать задачи, основываясь на внутренних признаках, существенных свойствах и отношениях. Развитие теоретического мышления зависит от типа обучения, т. е. от того, как и чему ребенка учат. В.В. Давыдов в книге «Виды обобщения в обучении» (М., 1972) дал сравнительную характеристику эмпирического и теоретического мышления. Он показал, что для развития теоретического мышления требуется новая логика содержания учебных процессов, так как теоретическое обобщение не развивается в недрах эмпирического (табл. 2).

Если использовать структурные единицы теоретического обобщения в процессе обучения, то теоретическое мышление будет активно развиваться и к концу младшего школьного возраста полностью сформируется.

В процессе школьного обучения происходит усвоение и обобщение знаний и умений, формируются интеллектуальные операции. Таким образом, в младшем школьном возрасте идет активное интеллектуальное развитие.

К концу младшего школьного возраста формируются элементы трудовой, художественной, общественно-полезной деятельности и создаются предпосылки к развитию *чувства взрослости.*

Таблица 2

Сравнительная характеристика эмпирического и теоретического мышления

Параметры сравнения	Эмпирический тип мышления	Теоретический тип мышления
Форма активности	Пассивное созерцание	Активное творческое преобразование
Преобладающая система операций	Сравнение, абстрагирование, классификация	Анализ, синтез, обобщение
Основная форма обобщения	По внешнему сходству	По внутренним существенным свойствам
Действия моделирования	Копирующая модель, специфическая модель	Вся система и последовательность моделирования: копирующая, схематическая, знаково-символическая, специфическая модели
Действия конкретизации	Конкретизация осуществляется от частного к общему	Конкретизация – от общего к частному
Рефлексия, действия контроля и оценки	Действия непонятные, не по всем параметрам и не всегда объективные, формальная рефлексия	Полная система параметров контроля и критериев оценки, контроль на основе алгоритма действий, содержательная рефлексия

4. Характеристика формирования личности ребёнка младшего школьного возраста.

Личностное развитие и появление самосознания в дошкольном возрасте становятся причинами кризиса семи лет. Основные *признаки* этого кризиса:

1) потеря непосредственности. В момент возникновения желания и осуществления действия возникает переживание, смысл которого состоит в том, какое значение это действие будет иметь для ребенка;

2) манерничание. У ребенка появляются тайны, он начинает что-либо скрывать от взрослых, строить из себя умного, строгого и т. д.;

3) симптом «горькой конфеты». Когда ребенку, плохо он старается этого не показывать.

Появление данных признаков ведет к трудностям в общении со взрослыми, ребенок замыкается, становится неуправляемым.

В основе этих проблем лежат переживания, с их появлением связано возникновение *внутренней жизни ребенка.* Становление внутренней жизни, жизни переживаний – очень важный момент, так как теперь ориентация поведения будет преломляться через личные переживания ребенка. Внутренняя жизнь непосредственно не накладывается на внешнюю, но оказывает на нее влияние.

Кризис семи лет влечет за собой переход к новой социальной ситуации, которая требует нового содержания отношений. Ребенку необходимо вступить в отношения с людьми, осуществляющими новую для него, обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. Прежние социальные отношения (детский сад и др.) уже исчерпали себя, поэтому он стремится скорее пойти в школу и вступить в новые социальные отношения. Но, несмотря на желание идти в школу, не все дети готовы к обучению. Это показали наблюдения за первыми днями пребывания ребенка в стенах данного учреждения.

Д.Б. Эльконин, проработавший несколько лет в школе, заметил, что когда первоклассников на первых уроках просили нарисовать четыре кружочка и три из них раскрасить желтым, а один – синим, то они закрашивали их разными цветами и объясняли это тем, что так красиво. Данный факт говорит о том, что правила еще не стали правилами поведения для ребенка.

Еще один пример: на первых уроках первоклассникам не задают домашнего задания, а они спрашивают: «А уроки?» Это свидетельствует о том, что получение домашнего задания ставит их в определенные отношения с окружающим миром, а так как дети в этом возрасте стремятся к взрослым отношениям, возникает такой вопрос.

Во время перемены первоклассники стараются подойти к учителю, дотронуться до него или обнять его. Это остатки прежних отношений, прежних форм общения, свойственных дошкольному возрасту.

Симптом потери непосредственности разграничивает дошкольное детство и младший школьный возраст. По мнению Л.С. Выготского, между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент: ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности. Иными словами, ребенок задумывается о смысле деятельности, о получении удовлетворения или неудовлетворения от того, какое место он займет в отношениях со взрослыми, т. е. возникает эмоционально-смысловая ориентация основы поступка. Д.Б. Эльконин говорил, что там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст.

От того, когда ребенок пойдет в школу, насколько он готов к обучению, будет зависеть течение кризиса. Если ребенок придет в школу поздно (7,3-8 лет), то ему придется пройти через следующие фазы.

1. *Докритическая фаза.* Игра уже не интересует ребенка так, как раньше, она отходит на второй план. Он старается внести изменения в игру, возникает стремление к продуктивной, значимой, оцениваемой взрослыми деятельности. У ребенка начинает появляться субъективное желание стать взрослым. *Критическая фаза.* Так как ребенок субъективно и объективно готов к обучению в школе, а формальный переход запаздывает, то у него возникает неудовлетворенность своим положением, он начинает испытывать эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная в первую очередь на родителей.

2. *Посткритическая фаза.* Когда ребенок приходит в школу, его эмоциональное состояние стабилизируется и восстанавливается внутренний комфорт.

У детей, пришедших в школу рано (6-6,3 года), отмечаются следующие фазы.

1. Ребенка на данном этапе больше занимает не учеба, а игра, пока она остается его ведущей деятельностью. Поэтому у него могут быть лишь субъективные предпосылки для учения в школе, а объективные еще не сформированы.

2. Так как у ребенка еще не сформировались предпосылки для перехода от игровой деятельности к учебной, он продолжает играть и на уроке, и дома, что приводит к возникновению проблем в учебе и поведении. Ребенок испытывает неудовлетворенность своим общественным положением, переживает эмоционально-личностный дискомфорт. Негативная симптоматика, появляющаяся в поведении, направлена против родителей и учителей.

3. Ребенку приходится параллельно, на равных условиях, осваивать учебную программу и желательную игровую деятельность. Если ему удается это сделать, то эмоционально-личностный комфорт восстанавливается и негативная симптоматика сглаживается. В противном случае негативные процессы, характерные для второй фазы, будут усиливаться.

Отставание в учебе у детей, рано пришедших в школу, может наблюдаться не только в первом классе, но и в последующих классах и привести к общей неуспеваемости ребенка в школе.

Любые переходные периоды выдвигают специфические проблемы, которые требуют особого внимания. Сюда можно отнести и переход учащихся из начальной школы (9-11 лет) в среднее звено. Изменившиеся условия учения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию.

Однако этот уровень развития учащихся не одинаков. У кого-то он соответствует условиям успешности их дальнейшего обучения, у других достигает едва допустимого предела. Поэтому данный переходный период может сопровождаться разного рода трудностями.

Особенности психического и личностного развития младших школьников:

1. *Мышление становится теоретическим (мышление в понятиях),* что ведет к перестройке всех остальных психических процессов. Именно перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития к концу младшего школьного возраста.

2. Развитие теоретического мышления способствует возникновению у учащихся *рефлексии (самоанализа, размышления, самонаблюдения).* Она является новообразованием данного возраста, изменяя познавательную деятельность учащихся, характер их отношения к окружающим и к себе.

3 Новообразованиями данного возраста являются также *произвольность и способность к саморегуляции.* Произвольность характеризуется тем, что у де-

тей завершается развитие произвольной памяти, внимания, мышления, произвольной становится организация деятельности. Способность к саморегуляции заключается в психологической готовности ребенка осваивать навыки саморегуляции и применять их на практике, стабилизируя свое эмоциональное состояние.

Изменяется отношение школьников к процессу обучения. Несмотря на то что учеба остается их основной деятельностью, она теряет свое ведущее значение в психическом развитии учащихся. Учебная деятельность продолжает быть общественно оцениваемой, по-прежнему влияет на содержание и степень развитости интеллектуальной, мотивационной сфер личности учащихся, но ее роль и место в общем развитии детей существенно меняются. Это характеризуется снижением успеваемости, ослаблением мотивации учения и выходом на первый план общения со сверстниками.

Если младший школьный возраст – это период начального знакомства с учебной деятельностью и овладения ее структурными компонентами, то к началу подросткового возраста учащиеся должны овладеть самостоятельными формами работы; это время развития интеллектуальной деятельности, познавательной активности, учебно-познавательной мотивации. Учение теперь может осуществляться самостоятельно, целенаправленно. Но такой путь развития познавательной активности возможен лишь тогда, когда интерес к учению становится смыслообразующим мотивом (учение переходит из области «значений» в область «личностных смыслов»), другими словами, важно, чтобы ребенку было интересно на уроках и хотелось учиться.

Причины негативных проявлений неудовлетворенности детей учением, во-первых, могут быть связаны с особенностями работы педагогов. Так, учителя третьеклассников нередко продолжают вести обучение своих воспитанников, руководствуясь теми же принципами, что и при работе в 1–2 классах, не способствуя развитию активности и инициативности школьников, творческому осмыслению ими сообщаемых знаний, развитию креативности. Во-вторых, это причины, вызванные особенностями развития детей в данном возрасте.

В этот переходный период *изменяются взаимоотношения со взрослыми и со сверстниками.* Появляются притязания детей на определенное отношение в системе деловых и личных взаимоотношений в коллективе, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе. Ребенок стремится найти свое место в группе, поэтому на эмоциональное состояние ребенка влияет то, как складываются отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения со взрослыми – учителями и родителями.

Изменяются и нормы, которыми регулируются отношения школьников друг к другу: на первый план выступают «стихийные детские нормы», связанные с качествами «настоящего товарищества». Происходит негласное деление: «хороший ученик» и «хороший товарищ». Хороший ученик не всегда может быть хорошим товарищем, а хороший товарищ – хорошим учеником. И это понятно, потому что содержание норм, нравственных качеств, которыми характеризуются хороший ученик и хороший товарищ не могут и не должны полно-

стью совпадать, поскольку они отражают различные сферы жизнедеятельности школьников.

Существенно меняется *характер самооценки* школьников. Если раньше отношение ученика к себе формировалось учителем на основании полученных оценок, то теперь во внимание принимаются не учебные характеристики, а качества, проявляющиеся в общении. Резко возрастает количество негативных самооценок. Недовольство собой у детей данного возраста распространяется не только на относительно новую сферу их жизнедеятельности – общение со сверстниками, но и на учебную. Поэтому у детей возникает потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми, а также потребность и необходимость в *общей положительной оценке себя* в целом, вне зависимости от конкретных результатов.

Человек на протяжении всей жизни нуждается в безусловном принятии и любви, это жизненно необходимо каждому для того, чтобы стать успешным, уверенным, гармонично развитым, но у детей эта потребность развита сильнее. В младшем школьном возрасте она становится основой благоприятного личностного развития школьников в дальнейшем.

Смена социальной ситуации, развития и изменение содержания внутренней позиции ученика лежат в основе *мотивационного кризиса.* Данный кризис пока еще слабо выражен в поведении, во внешних проявлениях. Переживания школьников, связанные с такими изменениями, далеко не всегда осознаются ими, часто они даже не могут сформулировать свои трудности, проблемы, вопросы. В результате возникает психологическая незащищенность перед новым этапом развития.

Недовольство собой, отношениями с другими, критичность в оценке результатов учебы может привести к развитию потребности в самовоспитании, а может стать препятствием к полноценному формированию личности. Путь, по которому пойдет становление личности школьника, во многом зависит от того, насколько успешно будет протекать этот этап взросления.

Тема. Психологические особенности развития и формирования личности в подростковом и юношеском возрасте.

1. Анатомо-физиологическая перестройка организма у подростков, ее влияние на психологические особенности возраста.
2. Социальная ситуация психического развития подростка. Кризис в подростковом возрасте как кризис отношений.
3. Интимно-личностное общение как ведущий вид деятельности подростков.
4. Учебная деятельность, ее изменение.
5. Основные психологические новообразования подростков.
6. Особенности личности в юношеском возрасте. Становление мировоззрения.
7. Кризис ранней юности.

8. Профессионально-учебная деятельность как ведущая. Трудности профессионального и личностного самоопределения.

9. Психосексуальное развитие и взаимоотношения полов, особенности юношеской дружбы и любви.

1. Анатомо-физиологическая перестройка подростков. Важным фактором жизни подростка является так называемая «гормональная буря», сопровождающая период полового созревания. В это время повышенная возбудимость желез внутренней секреции еще не сбалансирована соответствующими перестройками в организме, негативные последствия этого выражаются в форме эмоциональных нарушений - повышенной раздражимости, ранимости, негативизме, неадекватности реакций, повышенной утомляемости, соматических нарушений.

У подростков возникает противоречие между регламентируемой учебной деятельностью и формирующимися новыми потребностями и новыми ценностями, что и составляет специфику кризиса перехода от младшего школьного к подростковому возрасту. К концу младшего школьного возраста ведущая функция учебной деятельности снижается. Это выражается в перестройке мотивационной основы межличностных отношений, в которых на первый план постепенно выдвигаются нравственные мотивы. Их осознание выступает в своеобразной форме кодекса партнерства и товарищества: бескорыстной помощи, внимания к другому и т.п. Кроме того, сформированная в учебной деятельности способность к рефлексии начинает использоваться при анализе межличностных отношений. Удовлетворение таких мотивов и их развитие, помимо учебной деятельности, требует иных форм активности. Поэтому существенно возрастает доля и значение вне учебного общения детей. Первостепенное значение приобретает общение со сверстниками. Как отмечает Д. Б. Эльконин, общаясь с друзьями, подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, значит, занимаются самовоспитанием, опираясь на заповеди «кодекса товарищества». Так подростки постепенно входят в социальный мир взрослых. Кодекс товарищества для них, как пишет Д. Б. Эльконин, - это важнейшие нормы общественно-правильного поведения взрослых людей, нормы взаимоотношений взрослых.

2. Социальная ситуация психического развития подростка. Подростковый кризис. Рассматривая подростковый кризис, ряд исследователей пытались выяснить причины его возникновения. Так, Д.И. Фельдштейн одной из причин возникновения кризиса, считает различие норм поведение взрослых и детей. Такое же объяснение мы находим и в теории К. К. Левина. Он толкует «социальное положение» как «групповую принадлежность». И переход от детства к взрослости понимается в его теории как изменение групповой принадлежности, перемещение из сообщества детей в сообщество взрослых. Такое перемещение есть не что иное, как переход в незнакомую область жизненного пространства. Подростку не ясно, с чем

связано его новое положение и в каком направлении ему следует двигаться. Отсутствие ясности, по мнению К. К. Левина, есть причина неустойчивости поведения подростка.

По мысли Л.С. Выготского, ключом к пониманию психологии подростка является проблема интересов. С коренной перестройкой всей системы интересов, побуждающих человека к действию, связаны особенности поведения подростков: «падение школьной успеваемости, ухудшение прежде установленных навыков, особенно когда перед ребенком развертывается продуктивная работа творческого характера».

По мысли Л.С. Выготского, подростничество распадается на две фазы - негативную и позитивную, фазу влечения и фазу интересов. Л.С. Выготский полагает, что первая, длящаяся около двух лет, связана со свертыванием и отмиранием прежде установившейся системы интересов (отсюда ее протестующий, отрицательный характер) и с процессами вызревания и появления первых органических влечений. Следующая фаза - фаза интересов - характеризуется вызреванием нового ядра интересов.

Согласно исследованиям Л.И. Божович, кризис подросткового возраста значительно отличается от кризисов младших возрастов. Он представляется самым острым и самым длительным по сравнению со всеми возрастными кризисами. По мнению Л.И. Божович, весь подростковый возраст является затяжным переходным периодом от детства к зрелости.

В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и самому себе и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь. Весь этот период представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых, которые с этого момента лишь начинают дальнейший путь своего развития. Так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много таких актуально действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Таким образом, в этот кризисный период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть ее в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка очень трудно.

Кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

Подросток находится в положении маргинальной личности, т.е. личности принадлежащей двум культурам. С одной стороны, он не хочет больше

принадлежать сообществу детей и в то же время знает, что он ещё не взрослый. Как известно из социологических исследований, характерными чертами маргинальной личности является эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряжённость и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам. Всё это в полной мере можно отнести к подростку, переживающему кризис.

3. Общение как ведущий вид деятельности подростков. Как известно в качестве ведущей деятельности в подростковый период в логике нормального психического развития выступает многоплановая развёрнутая деятельность, имеющая такие ядерные компоненты, как интимно-личностное общение и учебно-профессиональная деятельность.

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, эпоха отрочества - это возрастной этап психического созревания индивида, подводящий вчерашнего ребёнка к рубежу взрослости. Автор выделил интимно-личностное общение в качестве ведущей деятельности младшего подросткового возраста, а учебно-профессиональную деятельность в качестве ведущей для старшего подросткового.

Общение подростка со взрослыми. В отрочестве общение с родителями, учителями и другими взрослыми начинает складываться под влиянием возникающего чувства взрослости. Подростки начинаю оказывать сопротивление по отношению к ранее выполняемым требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность, отождествляемую в их понимании со взрослостью. Они болезненно реагируют на реальные или кажущиеся ущемления своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по от ношению к себе.

Несмотря на внешние противодействия, проявляемые по отношению к взрослому, подросток испытывает потребность в поддержке. Особо благоприятной является ситуация, когда взрослый выступает в качестве друга. В этом случае взрослый может значительно облегчить подростку поиск его места в системе новых, складывающихся взаимодействий, помочь оценить свои способности и возможности, лучше познать себя. Совместная деятельность, общее времяпрепровождение помогают подростку по-новому узнать сотрудничающих с ним взрослых. В связи с легкой ранимостью подростка для взрослого очень важно найти формы налаживания и поддержания этих контактов.

0бщение подростка во многом обусловливается изменчивостью его настроения. На протяжении небольшого промежутка времени оно может меняться на прямо противоположное. Неустойчивость подростка, неумение оказать сопротивление давлению со стороны взрослых зачастую ведут к «уходам» из ситуации. Поведение подростка также в определенной степени характеризуется детскими реакциями. При чрезмерных ожиданиях от подростка, связанных с непосильными для него нагрузками, или при уменьшении внимания со стороны близких может следовать реакция оппозиции, характеризующаяся тем, что он

разными способами пытается вернуть внимание, переключить его с кого-то другого на себя.

Общение со сверстниками. В отрочестве, как хорошо известно, общение со сверстниками приобретает совершенно исключительную значимость. В этих отношениях подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений.

Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям подросток, как правило, занимает негативную позицию. Успехи в среде сверстников в отрочестве ценятся более всего.

4. Учебная деятельность. Учеба занимает большое место в жизни подростка. Позитивное здесь - готовность подростка к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым в его собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения. Для подростка становятся привлекательными самостоятельные формы занятий. Подростку это импонирует, и он легче осваивает способы, когда учитель лишь помогает ему. Интерес к учебному предмету во многом связан с качеством преподавания. Большое значение имеют подача материала, умение увлекательно и доходчиво объяснить материал, что активизирует интерес, усиливает мотивацию учения. Постепенно на основе познавательной потребности формируются устойчивые познавательные интересы, ведущие к позитивному отношению к учебным предметам в целом.

В этом возрасте возникают новые мотивы учения связанные с осознанием жизненной перспективы своего места в будущем, профессиональных намерений, идеала. Знания приобретают особую значимость для развития личности подростка. Они являются той ценностью, которая обеспечивает подростку расширение собственно сознания и значимое место среди сверстников. Именно в подростковом возрасте прикладываются специальные усилия для расширения житейских, художественных и научных знаний. Подросток жадно усваивает житейский опыт значимых людей, что дает ему возможность ориентироваться в обыденной жизни. Успех или неуспех в учении также влияет на формирование отношения к учебным предметам. Успех вызывает положительные эмоции, позитивное отношение к предмету и стремление развиваться в этом отношении. Неуспех порождает негативные эмоции, отрицательное отношение к предмету и желание прервать занятия.

Важным стимулом к учению являются притязания на признание среди сверстников. Высокий статус может быть достигнут с помощью хороших знаний: при этом для подростка продолжают иметь значение оценки. Высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности.

5. Основные психологические новообразования подростков. Переходный период обостряет все проблемы детей, как явные, так и скрытые. Возрастной кризис отражает процессы перехода детей к новому типу взаимоотношений со сверстниками и с взрослыми, здесь возникают весьма острые противоречия между сложившимися у них в ранние годы формами взаимоотношений с окружающими людьми, с одной стороны, и своими возросшими психическими и физическими возможностями, которые порождают новые притязания в общении, с другой стороны. С началом подросткового возраста изменяется не только «объективное положение ребенка, которое он занимает в жизни, но и его собственная внутренняя позиция, т.е. то, как он сам благодаря истории своего развития, создавшей у него определенный опыт и определенные черты, относится к окружающим и, прежде всего, к своему положению и к тем требованиям, которые оно к нему предъявляет».

К позитивным сдвигам Л.И. Божович относит новый уровень самосознания, который связан со способностью подростка познать самого себя как личность, с присущими именно ей качествами. Возникновение самосознания обусловлено развитием мышления, прежде всего мышления в понятиях. Для подростка характерна неустойчивость самооценки, которая описывается то взлетом самоуверенности, то сомнениями в себе.

Согласно исследованиям Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой у детей этого возраста формируется «чувство взрослости» - стремление быть, казаться и действовать как взрослый. Подросток требует признания своей самостоятельности, своего равенства, хотя для этого отсутствуют реальные условия - и физические, и социальные.

Э. Эриксон основной задачей подросткового возраста считал личностное самоопределение и утверждал, что оно может стать базой для всей последующей жизни, а также важнейшим условием становления личности, что, в свою очередь, является определяющим степени социализации.

Подчеркивая зависимость индивидуального развития от развития общества, Э. Эриксон указывает, что процесс личностного самоопределения индивидов связан с тем, каким образом общество воспроизводит свою культуру и образ жизни. Несовпадение идеологии отцов и детей происходит вследствие того, что подростковый период - это период «выдергивания корней», пересмотра усвоенных в детстве норм и ценностей.

6. Особенности личности в юношеском возрасте. Становление мировоззрения. *Социальная ситуация психического развития в юношеском возрасте.*

Юность — период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны — от 15-16 до 21-25 лет). Это период, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость, до действительного повзросления. Юность — период жизни человека, размещенный онтогенетически между отрочеством и взрослостью, ранняя молодость. Именно в юности происходит становление человека как личности,

когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности.

Формирование ценностных ориентаций и целостного характера. Формирование идентичности. В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отрабатывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности.

Именно в период ранней юности происходит формирование мировоззрения человека, его самоопределение. Все это отражается на учебной деятельности старшеклассников, а в последствии студентов.

Старшеклассники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Их интересуют главным образом те предметы, которые будут нужны в дальнейшем. Согласно исследованиям А.В. Петровского, именно в старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

7. Кризис ранней юности. В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. *Поиск профессии — важнейшая проблема юности.* Для тех, кто тяжело переживает кризис 17 лет, характерны различные страхи. Ответственность перед собой и своими родными за выбор, реальные достижения в это время — уже большой груз. К этому прибавляется страх перед новой жизнью, перед возможностью ошибки, перед неудачей при поступлении в вуз, у юношей — перед армией. Высокая тревожность и на этом фоне выраженный страх могут привести к возникновению невротических реакции. Таких как повышение температуры перед выпускными или вступительными экзаменами, головные боли и т. п. Может начаться обострение гастрита, нейродермита или другого хронического заболевания.

Индивидуальные различия в переживании кризиса 17 лет велики. Но даже если выпускник мало тревожен и все складывается для него удачно, резкая смена образа жизни, включение в новые виды деятельности, общение с новыми людьми вызывают значительную напряженность. Новая жизненная ситуация требует адаптации к ней. Помогают адаптироваться в основном два фактора: поддержка семьи и уверенность в себе, чувство компетентности.

В следовании Л.И. Бершедовой рассматривается ***кризис 17-ти*** лет как захватывающий период от 15 до 18 лет. «Единство качественных преобразований в целостной системе отношений к миру, себе и людям детерминировано в этот критический период сложным процессом самоопределения как впервые возникающего явления, «аффективного центра» социальной ситуации развития». Этот период рассматривается как особенный в онтогенезе, поскольку его со-

держанием является становление человека как субъекта собственного развития. Самоопределение в юности характеризуется двуплановостью, которая создает исходное противоречие, переживаемое как ценностно-смысловой кризис.

8. Профессионально-учебная деятельность как ведущая.

Трудности профессионального и личностного самоопределения. В психологическом плане юность решает задачи окончательного, действенного самоопределения и интеграции в общество взрослых людей. Социальная ситуация развития в юности и определяется встречей ребенка с изменяющимся миром (в противоположность другим возрастным кризисам, когда ребенок открывает для себя особую, новую, но устойчивую форму следующего возраста).

Социальная ситуация развития в юности (так же как и в старшем школьном возрасте) — ситуация выбора жизненного пути. Начинается реализация планов, намеченных в 16-17 лет, иногда удачная, приносящая удовлетворение, иногда приводящая к осознанию ошибочности сделанного выбора, разочарованию, метаниям, устремленности к новым целям. Цена сделанной в этот период ошибки велика: это не школьная двойка, а упущенные годы, необходимость начинать все сначала. 19-20-летние юноши основные трудности своей жизни связывают с появлением ответственности, которой не было раньше. В то же время они ценят свой возраст, приносящий не только новые проблемы, но и новые, более широкие возможности. *Отношение к выбору профессии. Личностно-профессиональные планы в юношеском возрасте.* Большинство 17-летних школьников ориентируются на продолжение образования, немногие на поиски работы. Выпускники школы, связывающие свои ближайшие жизненные планы с вузом, иногда делят себя на две категории: первые надеются на помощь родителей, скорее всего платный вуз, и не теряют душевного равновесия; вторые рассчитывают на свои силы. Именно те, кто собирается пробиваться в жизни сам, больше всего трудятся, осваивая школьную программу и дополнительный материал, посещая различные подготовительные курсы. Они должны выдержать конкурс в государственный вуз и наиболее подвержены связанным с поступлением стрессам. Часты из них — юноши и девушки с духовно-нравственной направленностью личности, готовые бороться за свое признание, часть — с эгоистической направленностью, сильной престижной мотивацией, побуждающей поступить во что бы то ни стало в определенный вуз или в любой вуз — лишь бы поступить, не остаться «за бортом». Для юности характерны три варианта жизненного пути: обучение в вузе, поиски работы и для юношей служба в армии. Встречаются и другие варианты: уход в криминальный мир, иждивенчество (жизнь за счет родителей или мужа).

9. Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное положение в ряду других привязанностей. С лучшим другом или подругой обсуждаются случаи наибольших разочарований, переживаемых в настоящее время, отношения со сверстниками — представителями противоположного пола (помимо вопросов проведения свободного времени, о чем говорят и с менее близкими друзьями). Содержание такого общения — реальная жизнь, а не жизненные перспективы, которые обсуждаются с родителями.

Общение со сверстниками требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. Оно поддерживает самопринятие, самоуважение.

Юношеская дружба по своей природе полифункциональна, этим в первую очередь объясняется многообразие ее форм: от простого совместного времяпрепровождения до глубочайшей исповедности и самораскрытия. Но в отличие от групповых отношений, в основе которых обычно лежит какая-то совместная деятельность, дружба является, прежде всего эмоциональной привязанностью. Реальная или подразумеваемая личностная близость для нее важнее, чем общность предметных интересов, хотя обычно эти моменты в какой-то степени совмещаются. Психологическая ценность юношеской дружбы в том, что она есть одновременно школа *само*раскрытия и школа *понимания* другого человека. Очень интересно поэтому, какой тип alter ego (второго *"я")* выбирают старшеклассники. Юноши и девушки 15-16 лет тянутся к старшим, жадно вслушиваются в их слова и всматриваются в их поведение. Дружба со взрослым для них дорога и желанна. Потребность в эмоциональном контакте со старшим иногда принимает форму страстного увлечения, когда во взрослом видят живое воплощение идеала.

Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви. Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу.

Старшеклассники так же, как и подростки, склонны подражать друг другу и самоутверждаться в глазах сверстников. Не только в средних, но и в старших классах легкие влюбленности напоминают эпидемии: как только появляется одна пара, тут же влюбляются все остальные. Причем многие увлекаются одновременно одной и той же наиболее популярной в классе девочкой (или мальчиком). Юношеская мечта о любви выражает прежде всего потребность в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости; эротические мотивы в ней почти не выражены или не осознаны. Потребность в самораскрытии и интимной человеческой близости и чувственно-эротические желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разные объекты. По образному выражению одного ученого, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит. Отсюда и типичные вопросы школьных диспутов: как отличить любовь от увлечения, можно ли любить сразу двоих или троих? И т. п.

Соотношение дружбы и любви представляет в юности сложную проблему. С одной стороны, эти отношения кажутся более или менее альтернативными. По данным *И. С. Кона* и *В. А. Лосенкова,* юноши-девятиклассники, ориентированные на экстенсивное групповое общение, как правило, не выбирают в качестве идеального друга девушку и в первом круге их реального общения преобладают юноши. Напротив, тот, "то в качестве идеального друга предпочитает девушку, обычно имеет меньше друзей своего пола, склонен считать "настоящую дружбу" редкой и отличается повышенной рефлексивностью. Появление любимой девушки снижает эмоциональный накал однополой дружбы, друг становится скорее добрым товарищем. С другой стороны, любовь как бы

включает в себя дружбу. Если в начале юности главным конфидантом обычно бывает друг своего пола, то позже это место занимает любимый или любимая. Сочетание духовного общения с физической близостью допускает максимальное самораскрытие, на которое только способна личность. Юноша 16-18 лет еще может довольствоваться обществом друзей своего пола. В более старшем возрасте отсутствие интимного (разумеется, не только сексуального) контакта с девушкой уже не компенсируется однополой дружбой; больше того, чувствуя, что он отстает в этом отношении от сверстников, юноша иногда становится менее откровенен и с друзьями, замыкается в себе. Взаимоотношения юношей и девушек сталкивают их с множеством моральных проблем, начиная с ритуала ухаживания и объяснения в любви и кончая проблемами нравственной самодисциплины и ответственности.

Тема. Стадии развития взрослых возрастов.

1. Ранняя взрослость (23-30 лет).
2. Кризис 30 лет. Проблема смысла жизни.
3. Стадия зрелости (35-50 лет).
4. 2-ой кризисный период зрелости (40-45 лет).
5. Пожилой возраст (51-65 лет). Кризис пожилого возраста.
6. Старческий возраст (старше 65 лет).

1. Ранняя взрослость (23-30 лет).

Молодость охватывает период жизни от окончания юности (от 20-23 лет) до примерно 30 лет, когда человек более-менее прочно утверждается во взрослой жизни. Верхняя граница молодости может существенно сдвигаться. Некоторые авторы продлевают ее до 35 лет. Молодость – это, прежде всего, время создания семьи и устройства семейной жизни, время освоения выбранной профессии, определения отношения к общёственно жизни и своей роли в ней. Молодости свойствен оптимизм, человек приступает к реализации своего жизненного замысла, он полон сил и энергии, желания осуществить свои цели и идеалы. В молодости наиболее доступны самые сложные виды профессиональной деятельности, наиболее полно и интенсивно происходит общение, наиболее легко устанавливаются и наиболее полно развиваются отношения дружбы и любви. Молодость считается оптимальным временем для самореализации. Возникающие трудности не являются камнем преткновения, сопутствующие им сомнения и неуверенность быстро проходят, активно ищутся новые возможности достижения целей.

Ведущий вид деятельности на начальном этапе зрелости. Молодость часто называют возрастом любви. Для нее характерно оптимальное сочетание психологических, физиологических социальных и других факторов, благоприятствующих выбору спутника жизни и созданию семьи. В этот период подавляющее большинство людей заключают первые браки, это обычно возраст наибольшей половой активности, время, когда организм женщины лучше всего приспособлен к рождению первого ребенка. В молодости люди легче всего зна-

комятся и узнают друг друга, легче адаптируются к условиям совместной жизни.

Молодость с полным основанием можно считать возрастом, сензитивным к созданию семьи. После 30 лет первые браки заключаются чрезвычайно редко. Социологические исследования показывают, что люди, не создавшие семьи до 28-30 лет, в дальнейшем, как правило, этого сделать уже не в состоянии. Они привыкают жить в одиночестве, становятся излишне требовательны к другому человеку, у них появляется ригидность привычек, часто делающих очень трудной совместную жизнь.

Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития. Человек реализует очень значимую для себя и других сторону своего предназначения, приобретает новый общественный статус, связанный с ответственностью за продолжение рода и воспитание будущего поколения, вступает в новый этап своего жизненного устройства. Одновременно он удовлетворяет одну из своих главных потребностей (для многих — главную) в сфере отношений с другими людьми. От того, как складывается семейная жизнь, во многом зависит общее развитие человека — его духовный рост, развитие способностей и т.д.

Особенно большое значение имеет рождение детей. С появлением ребенка родители уже не просто женщина и мужчина, они становятся матерью и отцом. Созданная ими семья приобретает новое качество, получает окончательное завершение как важнейший институт продолжения человеческого рода и преемственности поколений. Меняется весь строй и уклад семейной жизни, у супругов появляются новые обязанности, новые аспекты ответственности друг перед другом и новая общая ответственность за судьбу человека, которому они дали жизнь. Выбор спутника жизни и создание семьи — одна из *сторон социальной ситуации развития* в молодости. Соответствующая этой ситуации деятельность является одной из главных сторон жизни. Несмотря на сензитивность молодости к созданию семьи и все сопутствующие данному возрасту благоприятные факторы, задача выбора спутника жизни далеко не всегда решается успешно. Статистика разводов, совершаемых в молодости же, очень красноречива — более 50%. К этому нужно добавить, что многие семьи, созданные в молодости, распадаются в период зрелости.

Этапы профессионального пути. Специфика молодости как возрастного этапа не исчерпывается выбором спутника жизни и созданием семьи. Вторая сторона социальной ситуации развития – это овладение выбранной профессией. В молодости человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности, В молодости легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество и находчивость, необходимые в ряде профессий четкость и аккуратность, быстрота реакции и т.д.).

При удачном выборе жизненного пути уже в молодости человек достигает в своей профессии достаточно высокого уровня мастерства и его объектив-

ного признания. Те, кто выбрал научную деятельность, как правило, становятся кандидатами наук. Нередко именно в молодости они приходят к наиболее интересным новым идеям, которые успешно развивают в дальнейшем. Во всех видах искусства признание новых талантов тоже в основном происходит в молодости. Люди, выбравшие инженерно-техническую деятельность, также уже в молодости проявляют себя способными организаторами производства, высококвалифицированными специалистами-технологами, конструктора ми и т.д. Наиболее талантливые из них в молодые годы становятся руководителями производственных коллективов или главными специалистами предприятий по соответствующим направлениям.

Таким образом, в молодости, помимо выбора спутника жизни и создания Семьи, человек развивается и реализуется, утверждая себя в выбранном деле, приобретая профессиональное мастерство и компетентность. Центральными возрастными новообразованиями этого периода можно считать семейные отношения и чувство профессиональной компетентности.

2. Кризис 30 лет. Проблема смысла жизни

Приблизительно в возрасте 30 лет, иногда несколько позже, большинство людей переживают кризисное состояние. Оно выражается в изменении представлений о своей жизни, иногда в полной утрате интереса к тому, что раньше было в ней главным, в некоторых случаях даже в разрушении прежнего образа жизни.

По мнению И.С. Кона, «никто не может реализовать себя полностью», и свойственный сложившемуся взрослому человеку самоанализ выявляет эту нереализованность, АВ. Толстых, развивая мысль И.С. Кона, отмечает, что человека «на границе третьего десятилетия своей жизни самоанализ имеет особое значение... Оглядываясь на пройденный путь, на свои достижения и провалы, он видит, как при уже сложившейся и внешне благополучной жизни несовершенна его личность. Как мало сделано, хотя пройден уже изрядный отрезок жизненного пути, как много времени и сил потрачено «напрасно», насколько мало он реализовал свои способности и возможности... Происходит переоценка ценностей, влекущая за собой самоанализ и критический пересмотр собственной личности

Согласно А.В. Толстых, «при этом человек видит, что «отпущенные ему возможности их реальное поле постепенно суживается — он уже не может «сделать все», не волен повернуть развитие своей личности в произвольном направлении. Его «сковывают семья, профессия, привычный образ жизни... Найдя себя во взрослой жизни, утвердившись в ней как муж, отец, профессионал, общественный деятель, он вдруг осознает, что стоит фактически перед той же задачей — найти себя в новых обстоятельствах жизни, соразмеряя в данном случае масштаб своей личности с новыми перспективами и новыми ограничениями, которые он увидел только теперь

Итак, кризис 30 лет возникает вследствие нереализованности жизненного замысла. Если же при этом происходит «переоценка ценностей» и «пересмотр собственной личности», то речь идет о том, что жизненный замысел вообще

оказался неверным. Только в этом случае развитие могут «сковывать» семья, профессия, привычный образ жизни, может (хотя и не обязательно) сузиться реальное поле «отпущенных человеку возможностей». Если же жизненный путь выбран верно, то привязанность «к определенной деятельности, определенному укладу жизни, определенным ценностям и ориентациям» не ограничивает, а, наоборот, развивает его личность. Ведь при удачном выборе жизненного пути другие возможности в меньшей степени отвечают особенностям человека и его личностному развитию.

Кризис 30 лет нередко называют кризисом смысла жизни. Действительно, именно с периодом кризиса 30 лет (границы которого иногда могут сдвигаться в ту или другую сторону) обычно связаны поиски смысла существования. Эти поиски, как и весь кризис в целом, знаменуют пере ход от молодости к зрелости.

3. Стадия зрелости (35-50 лет). Зрелость — самый длительный для большинства людей период жизни. Его верхнюю границу разные авторы определяют по-разному: от 50-55 до 65-70 лет. Обычно ее связывают со временем ухода на пенсию, т.е. прекращения активной профессиональной деятельности. Но конец пери ода зрелости значительно колеблется в зависимости от индивидуальных, прежде всего личностных, особенностей. В отдельных случаях зрелость сменяется временем увядания уже после 40 лет, в других, наоборот, отодвигается за границы долгожительства.

В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Однако определяющая их социальная ситуация развития существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни (создание семьи), т.е. была ситуацией организации, создания соответствующих сторон жизни, то в зрелости это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях.

Важнейшей особенностью зрелости является осознание ответственности за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми. Зрелый человек должен способствовать приумножению воспринятой им человеческой культуры и передаче ее будущим поколениям.

Развитие личности зрелого человека требует избавления от неоправданного максимализма, характерного для юности и частично молодости, взвешенности и многогранности подхода к жизненным проблемам, в том числе к вопросам своей профессиональной деятельности. Последнее особенно актуально в связи с тем, что накопленный опыт, знания, умения представляют для человека огромную ценность, но могут создавать ему трудности в восприятии новых прогрессивных идей, тормозить рост его творческих возможностей. Прошлый опыт, при отсутствии разумной гибкости и многогранности могут стать источником консерватизма, ригидности, неприятия всего того, что исходит не от себя самого.

Зрелость — время продуктивности во всех сферах жизни. Одна из самых важных задач взрослого человека — вырастить своих детей. Отношения с

взрослеющими детьми складываются у родителей по-разному, в зависимости от различных обстоятельств. Одним из наиболее важных, зачастую — решающим становится то, какова эмоциональная база отношения каждого из родителей к ребенку.

Центральным *возрастным новообразованием* периода зрелости можно считать профессиональную продуктивность и вклад в развитие и утверждение в жизни будущего поколения. Таким образом, если в молодости центральными возрастными новообразованиями являются, с одной стороны, семейные отношения, включая материнство или отцовство, а с другой — профессиональная компетентность, то в зрелости на их основе возникает уже объединенное образование, интегрирующее результаты развития обоих новообразований предыдущего периода.

Проблемы профессиональной продуктивности многие психологи увязывают с понятием «акмэ» — вершины, поры расцвета. Часть исследователей, например известный швейцарский психолог Э. Клапаред, полагают, что, достигал в зрелости своего расцвета и, соответственно, пика профессиональной продуктивности, человек прекращает свое развитие останавливается в повышении своего профессионального мастерства, творческого потенциала и т.д. Затем наступает спад, постепенное убывание профессиональной продуктивности: все лучшее, что человек мог сделать в своей жизни, остается позади, на уже пройденном отрезке жизненного пути.

4. Второй кризисный период зрелости (40-45 лет). У части людей в зрелом возрасте бывает еще один, «внеплановый» кризис, приуроченный не к границе двух стабильных периодов жизни, а возникающий внутри данного периода. Это так называемый ***кризис 40 лет.*** Он может проявиться и несколько раньше, а может сильно сдвинуться в сторону более старшего возраста. Это как бы повторение кризиса 30 лет, кризиса смысла жизни. Оно происходит тогда, когда кризис 30 лет не привел к должному решению проблем. Как и в период кризиса 30 лет, человек остро переживает неудовлетворенность своей жизнью, расхождение между жизненными планами и их реализацией. К этому добавляется изменение отношения со стороны коллег по работе: время, когда можно было считаться «подающим надежды», «перспективным», проходит, и человек чувствует необходимость «оплаты векселей». Помимо проблем, связанных с профессиональной деятельностью, кризис 40 лет нередко вызывается и обострением семейных отношений. В это время обычно начинают жить самостоятельной жизнью дети, умирают некоторые близкие родственники и другие близкие люди старшего поколения. Потеря некоторых близких людей, утрата очень важной общей стороны жизни супругов — непосредственного участия в жизни детей, каждодневной заботы о них — способствует окончательному осознанию характера супружеских отношений. И если кроме детей супругов ничто значимое для них обоих не связывает, семья может распасться. В случае возникновения кризиса 40 лет человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел. С этим кризисом могут быть связаны серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии и создания новой семьи.

5. Пожилой возраст (51-65 лет). Кризис пожилого возраста.

Обычно последний период жизни человека называют старостью. Рубежом, разделяющим зрелость и позднюю зрелость, обычно считается уход на пенсию, окончание активной профессиональной деятельности. Это событие часто порождает кризисный период — ***кризис ухода на пенсию.*** Прежде всего, негативно сказывается нарушение привычного режима и уклада жизни, нередко сочетающееся с острым ощущением противоречия между сохраняющейся трудоспособностью, возможностью принести пользу и их невостребованностью. Человек оказывается как бы «выброшенным на обочину» текущей уже без его деятельного участия общей жизни. Снижение своего социального статуса, потеря сохранявшегося десятилетиями жизненного ритма иногда приводят к резкому ухудшению общего физического и психического состояния, а в отдельных случаях даже к сравнительно быстрой смерти.

Кризис ухода на пенсию часто усугубляется тем, что примерно в это время вырастает и начинает жить самостоятельной жизнью второе поколение — внуки, что особенно болезненно отражается на женщинах, посвятивших себя в основном семье. По одной из версий, время взросления второго поколения оказывает большое влияние на продолжительность жизни многих людей — в связи с потерей очень значимой ее стороны.

Начало последнего периода жизни обычно связано с ускоряющимся биологическим старением. Начинает убывать физическая сила, ухудшается общее состояние здоровья, снижается уровень некоторых психических функций, прежде всего памяти, ухудшается функционирование органов чувств. Все эти регрессивные процессы проявляются у разных людей в разной степени, в зависимости от соотношения их хронологического и биологического возраста. С уходом на пенсию, нередко совпадающим с ускорением биологического старения, часто связано ухудшение материального положения, иногда более уединенный образа жизни. Кроме того, кризис может осложниться смертью супруги (супруга), утратой некоторых близких друзей. Согласно Э. Эриксону, в период поздней зрелости «фокус внимания человека» сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту, тем самым психологическое прошлое резко увеличивается, а временная перспектива, напротив, сокращается.

При прогрессивной линии развития на предыдущих стадиях человек может положительно оценить всю свою предшествующую жизнь, с удовлетворением подвести ее итоги как в профессиональной деятельности, общественных отношениях, так и по линии брака и семьи. Видя свое продолжение в детях и внуках, в том, что он смог сделать как профессионал, человек не страшится неотвратимости смерти. Только теперь, на последнем этапе жизни, он обретает настоящую зрелость и «мудрость прожитых лет»: Мудрость старости отдает себе отчет в относительности всех знаний, приобретенных человеком на протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость — это осознание безусловного значения жизни «перед лицом самой смерти». Если же человек воспринимает свою прошлую жизнь как цепь «нереализованных возможностей и ошибок», то это может привести к скрытому страху смерти, сопровождающе-

муся сожалением, что нельзя прожить жизнь заново, либо к отрицанию «собственных недостатков... путем проецирования их на внешний мир». Э. Эриксон характеризует состояние человека при таком варианте развития, как отчаяние. Отчаяние означает, что осталось слишком мало времени для выбора другого пути к целостности; «вот почему старики пытаются приукрасить свои воспоминания». Для пожилых людей, помимо оценки своего прошлого, необходима «жизненная вовлеченность; важно участие в воспитании внуков, в политических событиях, оздоровительных физкультурных программах и т.п. Поздняя зрелость – последний отрезок жизненного пути человека. Если зрелость окончательно выявляет характер, суть различных линий онтогенеза, то поздняя зрелость подводит их итоги».

6. Старческий возраст (старше 65 лет).

Обычно последний период жизни человека называют старостью. Д.Б. Бромлей выделяет помимо старости (55–70 лет) еще дряхлость (после 70 лет). Вслед за Э. Эриксоном этот период называют и поздней зрелостью. Такое название в большей степени отвечает содержанию завершающего этапа человеческой жизни. Кроме того, данный период для многих людей не соответствует тому, что обычно принято понимать под старостью и что кратко выражено поговоркой: «Старость не радость».

М.М. Пришвин, например, писал: «Неважно прошло у меня и детство, и отрочество, и юность, и вся молодость – все суета. Но старости начало (65 лет) меня радует...»

Различная трактовка последнего периода жизни отражает присущее ему резкое расхождение разных линий онтогенеза, резкие различия его содержания в зависимости от индивидуально-личностных особенностей человека.

Пожалуй, наиболее распространенное отношение к этому периоду жизни передано грустно-лирическими словами известного русского философа В.В. Розанова: «Тишина вечера естественно наступает для всякого человека в 70 лет». А.В. Толстых приводит два афоризма, выражающих противоположные точки зрения на данный возраст. Один из них принадлежит родоначальнику протестантизма Мартину Лютеру: «Старость – это живая могила». Другой – известному французскому писателю Андре Моруа: «Старость – это дурная привычка, для которой у активных людей нет времени». Заметим, что оба суждения очень психологичны: и то и другое указывает на зависимость содержания последнего возрастного этапа от формы жизни человека, от его мотивации.

Чаще всего рубежом, разделяющим зрелость и позднюю зрелость, обычно считается уход на пенсию, окончание активной профессиональной деятельности. Это событие часто порождает кризисный период – кризис ухода на пенсию.

Период собственно старости (через несколько лет после выхода на пенсию и до момента серьезного ухудшения здоровья), когда человек уже освоил новый для себя социальный статус, характеризуется примерно следующим:

1. Социальная ситуация:

• общение в основном с такими же старцами;

• общение с членами своей семьи, которые либо эксплуатируют свободное время старика, либо просто «опекают» его;

• некоторые пенсионеры находят для себя новые контакты в общественной деятельности (или даже в продолжающейся профессиональной деятельности);

• для части пенсионеров меняется значение отношений с другими людьми. Например, некоторые авторы отмечают, что многие ранее близкие для старика связи постепенно «теряют свою прежнюю интимность и становятся более обобщенными».

2. Ведущая деятельность:

• досуговое увлечение (нередко пенсионеры меняют одно увлечение за другим, что несколько опровергает представление об их «ригидности»; они по-прежнему продолжают искать себя, искать смыслы в разных деятельностях...). Главная проблема такого поиска — «несоразмерность» всех этих деятельностей по сравнению с предыдущей («настоящей») работой;

• стремление всяческими путями подтвердить свое чувство собственного достоинства, согласно принципу: «Пока я хоть что-то полезное делаю для окружающих, я существую и требую к себе уважения»;

• для части стариков в этот период (даже когда здоровье еще достаточно хорошее и нет никаких причин «прощаться с жизнью») ведущей деятельностью может стать подготовка к смерти, что выражается в приобщении к религии, в частом хождении на кладбище, в разговорах с близкими о «завещании».

Долгожительство в условиях резкого ухудшения состояния здоровья существенно отличается от старости без особых проблем со здоровьем. Поэтому есть смысл выделить особенности именно такого варианта старости.

1. Социальная ситуация:

• в основном общение с родными и близкими, а также с врачами и соседями по палате (если старец находится на стационарном лечении);

• также это соседи по палате в домах престарелых (в основном старцев передают в такие дома, когда за ними нужен особый уход). К сожалению, во многих домах такой уход фактически хуже, чем в домашних условиях.

2. Ведущая деятельность:

• лечение, стремление хоть как-то бороться с болезнями;

• стремление осмыслить свою жизнь. Очень часто это стремление приукрасить свою жизнь, человек как бы «цепляется» за все лучшее, что было (и чего не было) в его жизни. В этом состоянии человек хочет оставить после себя что-то очень хорошее, значимое, достойное и этим как бы доказать себе и окружающим: «Я жил не зря». Или покаяться в чем-то недостойном.

V. Долгожительство при относительно хорошем здоровье (примерно после 75-80 лет и старше) может характеризоваться:

1. Социальная ситуация:

• общение с близкими и родными людьми, которые начинают даже гордиться, что в их семье живет настоящий долгожитель. В какой-то мере эта гордость эгоистична: родные считают, что в их роду хорошая наследственность и

что они также долго проживут. В этом смысле долгожитель — символ будущей долгой жизни для других членов семьи;

• у здорового долгожителя могут появиться новые друзья и знакомые;

• поскольку долгожитель — явление редкое, то пообщаться с таким старцем стремятся самые разные люди, включая представителей средств массовой информации. Поэтому круг знакомых у долгожителя может даже несколько расшириться.

2. Ведущая деятельность:

• она во многом зависит от наклонностей данного человека, но в любом случае это достаточно активная жизнь (иногда даже с излишествами, характерными для здорового зрелого человека). Вероятно, для сохранения здоровья важны не только предписания врача, но и само чувство своего здоровья (или «чувство жизни»).

Следовательно, приспособление к пожилому возрасту — это поведение, которым руководит ранее сложившийся стиль личности. Тем не менее, ученые расходятся во мнении относительно непрерывности и изменений в отношении периода поздней зрелости.

Сторонники теории «стадий» полагают, что новая структура жизни или системы организации, возникающие в пожилом возрасте, основываются на предшествующих стадиях. Левинсон (Levinson, 1978, 1986, 1996), например, полагает, что существует переходный период (возраст 60-65 лет), который связывает ранее сложившуюся структуру жизни со структурой, свойственной пожилому возрасту. Эриксон рассматривал целостность эго (в противоположность отчаянию) как результат длительного процесса развития (Erikson et al., 1986). Пек (Peck, 1968) описывал пожилой возраст в терминах разрешения конфликта между **трансцендентностью эго** (состоянием, при котором разум поднимается выше смерти) и **озабоченностью эго** (когда человек занят размышлениями о смерти, см. главу 16).

Другие ученые видят еще большую связь между предшествующими адаптациями и реакциями на старение. Роберт Эшли (Robert Atchley, 1989) полагает, что непрерывность дает людям идентичность и ощущение себя. Люди стремятся существовать в согласии с собственным поведением, поскольку это дает им ощущение большей защищенности. Соответствие и постоянство идентичности позволяет им с уверенностью делать такие утверждения, как: «Я никогда так не поступил бы» или «Ну в точности как сделал бы я». Постоянство также подвергается давлению извне. Мы сходным образом ведем себя в различных ситуациях и чувствуем дискомфорт, если наше поведение непредсказуемо. Тем не менее Р. Эшли отмечает, что постоянство не означает полного отсутствия перемен. Несомненно, изменяются роли людей, их способности и связи. Такое изменение требует от них определенных перемен поведения, ожиданий и даже ценностей. Р. Эшли предполагает, что эти изменения согласуются с относительно постоянным «внутренним ядром», которое мы используем для определения самих себя.

Успешное старение

Со временем многие пожилые люди сталкиваются с проблемами нарушения работы сенсорных систем, ухудшения здоровья или эти проблемы встают перед их друзьями и родственниками. Многим приходится противостоять реалиям понижения статуса, снижения продуктивности и сокращения доходов. Чем дольше живет человек, тем больше вероятность того, что он станет свидетелем смерти друзей, членов своей семьи или супруга (супруги). Для некоторых тяжесть проблем оказывается непомерной. Собственное здоровье, стесненные обстоятельства, жизненные трудности и ограничение возможности самостоятельного функционирования поглощают целиком их внимание.

Что такое успешное старение? Как свидетельствует, например, один из опросов, многие пожилые люди согласны, что «жизнь по-настоящему сложна для многих людей старше 65 лет». Тем не менее, эти люди полагают, что они сами и их друзья в силу некоторых причин являются исключением из этого правила (Harris, Associates, 1978).

Как пишут Пол и Маргарет Балтес (Paul, Margaret Baltes, 1987), римский политик Цицерон (106-43 гг. до н. э.) стал автором, возможно, первого сочинения о положительных аспектах старения. Он писал, что в пожилом возрасте человек наконец-то получает возможность наслаждаться жизнью и размышлять о ней, не отвлекаясь на «телесные удовольствия». Удовлетворение от жизни и приспособление в пожилом возрасте в действительности зависят от целого ряда факторов, однако они мало связаны с возрастом как таковым. Наиболее важный фактор — здоровье человека. Материальное и социальное положение, супружеский статус, адекватность условий проживания, количество социальных взаимодействий и даже возможность свободно переезжать с места на место являются также важными факторами, влияющими на удовлетворенность пожилого человека собственной жизнью. Удовлетворение, которое человек получал от жизни ранее, оказывает влияние на чувство удовлетворенности своим состоянием в пожилом возрасте. Несмотря на то что удовлетворенность жизнью в целом сопоставима в молодости и пожилом возрасте, источники удовлетворения могут быть разными. Молодые люди большее удовлетворение получают от собственных достижений и успехов на работе, в области саморазвития, от других видов деятельности. Люди старшего возраста могут получать удовлетворение просто от поддержания собственной способности заниматься какой-либо деятельностью (Веагоп, 1989). Кроме того, как обсуждается во врезке «Старение в афроамериканской общине Соединенных Штатов», многие пожилые люди для того, чтобы обрести поддержку и повысить собственную значимость, обращаются к религии и расширяют свой круг общения.

Удовлетворенность жизнью в пожилом возрасте также зависит от того, каким образом люди старшего возраста определяют позитивную деятельность.

Список литературы

1. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология: к изучению дисциплины / Б. П. Бархаев. – СПб.: Питер, 2007. – 444 с.

2. Безруких, М.М., Ефимова СП. Ребенок идет в школу. – М., 1998.

3. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие. – Ярославль, 2005.

4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: 2009. – 398 с.

5. Веракса, Н.Е. История возрастной психологии. Детская психология: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. Дошкольная педагогика и психология. Педагогика и методика дошкольного образования / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Академия, 2008. – 304 с.

6. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – 4-е изд., стер. – М.: AcademiA, 2007. – 368 с.

7. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчук, Н.Ф. Прокина и др.; Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

8. Волков, Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. – М., 2002.

9. Волков, Б.С. Подготовить ребенка к школе... Как? [Мультимедиа]: советы психолога (173 рекомендации родителям) / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Говорящая книга, 2005.

10. Волков, Б.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов: в 2-х ч. Ч. 2. От младшего школьного возраста до юношества / Б.С. Волков, Н.В. Волкова; под ред. Б.С. Волкова. – М.: Владос, 2005. – 343 с.

11. Волков, Б.С. Возрастная психология: в 2-х ч.: учеб. пособие для студ. вузов. Ч. 1. От рождения до поступления в школу / Б.С. Волков, Н.В. Волкова; под ред. Б.С. Волкова. – М.: Владос, 2005. – 366 с.

12. Волков, Б.С. Детская психология в вопросах и ответах [Мультимедиа]: 511 советов педагогам и родителям / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Равновесие, 2009.

13. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов / Т.В. Габай. – М.: AcademiA, 2008. – 240 с.

14. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – 2-е изд. – М.: Пед. о-во России, 2009. – 509 с.

15. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 2000.

16. Егорова, М.С., Зырянова Н.М., Пьянкова С.Д., Чертков Ю.Д. Из жизни людей дошкольного возраста. Дети в изменяющемся мире. – СПб., 2001.

17. Князева, Н.Н. Практикум по педагогической психологии: учеб. пособие / Н.Н. Князева, О.М. Ешукова; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск: ОмГПУ, 2006. – 112 с.
18. Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития. / Г Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
19. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до поздней зрелости: учеб. пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2006. – 464 с.
20. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
21. Хилько, М. Ткачёва «Возрастная психология: конспект лекций».
22. Марцинковская, Т.Д. История психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 544 с.
23. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии: практикум / Н. Г. Молодцова. – СПб.: Питер, 2009. – 207 с.
24. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учеб. для студ. обучающихся по пед. спец. / В.С. Мухина. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: AcademiA, 2007. – 638 с.
25. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. для студ. вузов / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт: МГППУ, 2011. – 460 с.
26. Палагина, Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие / Н.Н. Палагина. – М.: МПСИ, 2005. – 285 с.
27. Педагогическая психология: к изучению дисциплины / сост.: В.Н. Карандашев, Н.В. Носова, О.Н. Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 411 с.
28. Петерс, В.А. Педагогическая психология в вопросах и ответах: учеб. пособие / В.А. Петерс. – М.: Лига, 2006. – 128 с.
29. Психология развития: учеб. для студ. вузов / под ред. Т.Д. Марцинковской . – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: AcademiA, 2008. – 528 с.
30. Психология человека от рождения до смерти. Под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. - (Серия «Психологическая энциклопедия»).
31. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин; науч. ред. Е. И. Николаева; пер. с англ.: В. Квиткевич, Ю. Мирончик. – 12-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 814 с.
32. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 383 с.
33. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие. – М., 2001. – Гл. 3, 4, 7, 11.
34. Сарычев, С.В. Педагогическая психология: краткий курс / С.В. Сарычев, И.Н. Логвинов. – СПб.: Питер, 2006. – 223 с.
35. Скиннер, Б. Оперантное поведение // История зарубежной психологии: Тексты. – М., 1986. – С. 60-82.
36. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направ-

лению "Психология" и псих. спец. / С.Д. Смирнов. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 394 с.

37. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология: учебное пособие / Е.А. Сорокоумова. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.

38. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. образовательных учрежд. ср. проф. образования / Н.Ф. Талызина. – 5-е изд., стер. – М.: AcademiA, 2006. – 288 с.

39. Тестируем детей / сост. Т.Г. Макеева. – 5-е изд., стер. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 349 с.

40. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., Питер, 1997. – 608 с.

41. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349с.

42. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учеб. для студ. вузов / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

43. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академия, 2005. – 384 с.

44. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/gamez/03.php - Гамезо М., Петрова Е., Орлова Л. Возрастная и педагогическая психологияhttp://www.youtube.com/watch?v=XhpqF1E2L7I

45. http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/42473.php
http://www.sevpsiport.com/psiforum/32------/513-------3---6-7-

46. http://www.sevpsiport.com/psiforum/32------/513-------3---6-7- - Психологический информационный ресурсhttp://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/gamez/03.php

СОДЕРЖАНИЕ

Учебно-методическое издание

Вера Сергеевна Меренкова,
Любовь Юрьевна Комлик

КРАТКИЙ КУРС ЛЕКЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Учебно-методическое
пособие

Технический редактор – Н. П. Безногих
Техническое исполнение – В. М. Гришин

Формат 60 x 84 /16. Гарнитура Times. Печать трафаретная.
Печ.л. 5,7 Уч.-изд.л. 5,3
Тираж 300 экз. (1-й завод 1-25 экз.). Заказ 163

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28